



Recenzovaný sborník příspěvků  
vědecké konference s mezinárodní účastí

# Sapere Aude 2018

UČITEL, ŽÁK, PSYCHOLOG

roč. VIII.

28. – 31. května 2018

Hradec Králové, Česká republika

## Sapere Aude

**Odborné sekce konference | Conference Sessions:**

Pedagogický výzkum | Pedagogy Research  
Školství v sociálním kontextu | Education in social context  
Historicko-pedagogické souvislosti | Education and History  
Vzdělávání ve školním a mimoškolním prostředí | Education with (non)school background  
Pedagogicko-psychologické otázky vzdělávání | Education, pedagogy and psychology  
Psychologické způsobilosti | Psychology Qualification

**Editor, úprava, realizace | Edit, Published by:**

© MAGNANIMITAS, Hradec Králové, Česká republika, 2018  
Magnanimitas, Hradec Králové, 2018

**ISBN 978-80-87952-25-2**

**Upozornění | Warning:**

Všechna práva vyhrazena. Rozmnožování a šíření této publikace jakýmkoliv způsobem bez výslovného písemného svolení vydavatele je zakázané. | All rights reserved. Unauthorized duplication is a violation of applicable laws.

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661840



MAGNANIMITAS Assn. International and ECONFERENCE  
is a signatory of Berlin declaration on Open Access  
to knowledge in the sciences and humanities.  
(<http://openaccess.mpg.de/3883/Signatories/>)

for SCIEEMCEE (<https://oa2020.org/mission/#other>)



Reviewed Proceedings of the  
International Scientific Conference on

# Sapere Aude 2018

TEACHER, PUPIL, PSYCHOLOGIST

vol. VIII.

May 28 – 31, 2018

Hradec Králové, The Czech Republic

## Sapere Aude

## Slovo úvodem

**Vážení kolegové, vážení čtenáři.**

Do rukou se Vám dostává sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Sapere Aude, která každoročně přináší akademicko-vědeckým pracovníkům i zástupcům praxe možnost publikovat výsledky svých odborných aktivit, či zveřejnit názory oblastí pedagogiky a psychologie.

Výbor konference děkuje všem pořadajícím institucím, účastníkům (autorům) i kolegům, kteří se na přípravě konferenčního sborníku spolupodíleli.

V Hradci Králové dne 27.6.2018

## A word by way of introduction

**Dear colleagues, Dear readers.**

You are holding in your hands a compilation of papers of International Scientific Conference Sapere Aude, which gives the opportunity to academic-research workers as well as representatives of practice to publish results of their professional activities or to release opinions in the field of pedagogy and psychology.

Conference Committee gives thanks to all institutions, participants (authors) and also colleagues, participating in preparation of the Conference compilation.

Hradec Králové, June 27, 2018

## Obsah | Table of Contents

<b>I. PEDAGOGICKÝ VÝZKUM   PEDAGOGY RESEARCH</b>	
OBAL A NÁKUPNÍ CHOVÁNÍ <i>Petra Venclíková</i>	9
COOPERATION BETWEEN NOVICE AND INDUCTION TEACHER OF PRIMARY EDUCATION DURING PROFESSIONAL ADAPTATION <i>Miriama Hrubá</i>	13
BUDOUCÍ UČITELÉ A JEJICH SMYSL V ŽIVOTÉ <i>Miroslava Jirásková, Alena Petrová</i>	19
VÝVOJ ZÁKLADNÉHO UMELECKÉHO ŠKOLSTVA V ČESKEJ A SLOVENSKEJ REPUBLIKE PO ROKU 1993 <i>Emília Sadloňová</i>	28
VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ V ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLE <i>Klára Horáčková</i>	38
PERSON-CENTRED APPROACH IN PRIMARY EDUCATION <i>Barbora Jaslovská, Mária Pisoňová</i>	45
PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA OPERY BENJAMINA BRITTENA KOMINÁRIK <i>Filip Čechovič</i>	58
<b>II. ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU   EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT</b>	
ŠIKANOVANIE AKO PATOLOGICKÝ JAV VO VZDELÁVACOM PROCESSE <i>Iveta Ondriová, Anna Eliašová, Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová, Jana Cuperová</i>	66
SOCIÁLNÍ SOUVISLOSTI PEDAGOGICKÉ ASISTENCE U ŽÁKA S ADHD <i>Kateřina Thelenová, Pavlína Čábelková</i>	72
SNOEZELEN V PRAXI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY A V JEJÍM VÝZKUMU <i>Kateřina Janků, Martin Kaleja</i>	81
<b>III. HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI   EDUCATION AND HISTORY</b>	
PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ZBOROVÉHO SPIEVANIA Z POHĽADU DIRIGENTA A HLASOVÉHO PEDAGÓGA <i>Monika Bažíková, Emília Sadloňová</i>	89
HISTORICAL EXCURSION INTO HEALTH AND SENIOR EDUCATION <i>Drahomira Gracová</i>	96
HISTÓRIA PREGRADUÁLNEHO VZDELÁVANIA SESTIER <i>Jana Cuperová, Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová, Iveta Ondriová, Anna Eliašová</i>	105
APLIKACE INTONAČNÍ METODY MAXE BATTKEHO V PUBLIKACI JAN NEPOMUKA POLÁŠKA POPĚVKY, PÍSNÍČKY A ŘÍKADLA PRO ŠKOLY OBECNÉ A CHOVANCE IV. ROČNÍKU UČITELSKÝCH ÚSTAVŮ <i>Jan Chumchal</i>	114
ŠTÝLOVOSŤ, AKO JEDEN Z AXIOLOGICKÝCH ASPEKTOV SÚČASNEJ VOKÁLNEJ EDUKÁCIE A INTERPRETÁCIE V KONTEXTE NONARTIFICIÁLNEJ HUDBY <i>Iveta Štrbák Pandiová</i>	119
HUDOBNO-VZDELÁVACIE PROJEKTY SÚČASNÝCH SLOVENSÝCH SKLADATEĽOV CEZ PRIZMU AKCEPTÁCIE ONTOGENÉZY DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU <i>Janka Kupková</i>	124

**IV. VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM A MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ | EDUCATION WITH (NON)SCHOOL BACKGROUND**

METODICKÁ PŘÍPRAVA ODBORNÉHO EDUKAČNÍHO TEXTU S EKONOMICKÝM ZAMĚŘENÍM <i>Ivan Bertl</i>	131
VZDELÁVANIE RÁDIOLOGICKÝCH TECHNIKOV V EURÓPSKOM KONTEXTE <i>Anna Horňáková</i>	138
VZDELÁVANIE ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV V EURÓPSKOM KONTEXTE <i>Ludmila Miženková</i>	143
NOVÉ PROUDY VERZUS TRADICE KYSUCKÉHO FOLKLORU V EDUKAČNÍM PROCESU <i>Roman Bienik</i>	147
STAROSTLIVOSŤ O DUŠEVNE CHORÝCH VO VZDELÁVANÍ SESTIER <i>Terézia Fertaľová, Eleonóra Klímová, Iveta Ondriová, Lívia Hadašová, Jana Cuperová, Dagmar Magurová, Wioletta Mikul'áková</i>	152
PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST UČITELŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V KONTEXTU MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMŮ <i>Jan Tirpák, Jiří Škoda</i>	159
SIMULAČNÉ METÓDY AKO FAKTOR HODNOTENIA VZDELÁVACIEHO PROSTREDIA U ŠTUDENTOV NELEKÁRSKYCH ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV <i>Lubomíra Lizáková, Zuzana Novotná, Valéria Mašterová</i>	169
VYBRANÉ TANEČNÉ CELKY MUZIKÁLU CHICAGO V SPRIEVODE VÁŽNEJ HUDBY ANTONIO VIVALDI – ŠTYRI ROČNÉ OBDOBIA (ČASŤ ZIMA) <i>Zuzana Hubinská</i>	175
PEDAGOGICKÁ ANALÝZA SKLADBY MIROSLAVA KOŠNÁRA: VALS MUSETTE NO.1 „TELEVÍZNA ŠOU“ <i>Paulína Haragová</i>	184
UNIVERSITY EDUCATION FOR THE 21st CENTURY <i>Mária Pálušová</i>	193

**V. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ | EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

PREFERENCIE VYUŽÍVANIA INTERNETU A DIGITÁLNYCH MÉDIÍ U MLADEJ GENERÁCIE <i>Vladimíra Hladíková</i>	198
VPLYV ŠTÝLOV RODINNEJ VÝCHOVY NA FORMOVANIE OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK: PREHLADOVÁ ŠTÚDIA <i>Robert Tomšík</i>	207
PSYCHOLOGICKO-SOCIÁLNE ASPEKTY VOĽBY POVOLANIA SESTRY <i>Lívia Hadašová, Iveta Ondriová, Terézia Fertaľová, Anna Eliašová, Jana Cuperová, Jana Cínová</i>	215
KONSTRUOWANIE ROZWIĄZAŃ WSPIERAJĄCYCH UCZNIĄ Z TIKAMI PRZEWLEKŁYMI LUB ZESPOŁEM TOURETTE'A <i>Agnieszka Malek</i>	223
VEDOMOSTI A NÁZORY PEDAGÓGOV O ZVLÁDANÍ KOMPLIKÁCIÍ OCHORENIA DIABETES MELLITUS 1. TYPU U DETÍ <i>Andrea Šuličová, Lubica Derňárová, Tatiana Šantová, Jana Cínová, Zuzana Novotná, Ludmila Majerníková</i>	231
VÝZNAM EDUKÁCIE DETÍ S DIABETES MELITTUS 1.TYPU NA INTEGRÁCIU V ŠKOLSKOM ZARIADENÍ <i>Tatiana Šantová, Andrea Šuličová, Lubica Derňárová, Jana Cínová, Zuzana Novotná, Zuzana Šimová</i>	240

VZDELÁVANIE ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV V KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTIACH SO SENIORMI <i>Livia Hadašová, Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Jana Cuperová, Dagmar Magurová, Eleonóra Klímová</i>	250
MOŽNOSTI ROZVOJA VZDELÁVACÍCH A EDUKAČNÝCH AKTIVÍT U SENIOROV <i>Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Livia Hadašová, Jana Cuperová, Dagmar Magurová, Eleonóra Klímová</i>	257
ŽIVOTNÁ SPOKOJNOSŤ V KONTEXTE EDUKÁCIE <i>Lucia Foglová</i>	262
UVÁDZAJÚCI UČITEĽ V PROCESE ADAPTAČNÉHO OBDOBIA ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV <i>Margita Feranská</i>	270
TECHNICKÁ VÝCHOVA A SVĚT PRÁCE V MEDIÁLŇÍM A KULTURNÍM KONTEXTU PARADIGMATU TECHNIKY <i>Václav Tvarůžka</i>	274
PROBLEMATIKA KANÝLÁCIE ŽÍĽ V OŠETROVATEĽSKEJ PRAXI <i>Terézia Fertal'ová, Anna Eliášová, Iveta Ondriová, Livia Hadašová, Jana Cuperová, Gabriela Kuriplachová</i>	283
AKADEMICKÁ ZÁŤAŽ U ŠTUDENTOV OŠETROVATEĽSTVA V BAKALÁRSKOM STUPNI ŠTÚDIA <i>Jana Cuperová, Anna Eliášová, Terézia Fertal'ová, Livia Hadašová, Iveta Ondriová, Gabriela Kuriplachová</i>	288
KONŠTRUKTIVIZMUS V PROCESE EDUKÁCIE <i>Zdenka Uherová</i>	294
OSOBNOSTNÉ CHARAKTERISTIKY UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔĽ <i>Veronika Boleková, Aneta Vančová</i>	300
WIZERUNEK MACIERZYŇSTWA OD STAROŽYRNOSCI DO POCZATKÓW XX WIEKU W ŚWIETLE WYBRANYCH POGLĄDÓW FILOZFICZNO – PEDAGOGICZNYCH <i>Agnieszka Kaźmierczak</i>	309

## VI. PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI | PSYCHOLOGY QUALIFICATION

PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL CONSEQUENCES OF EMERGENCY SITUATIONS IN MEMBERS OF INTEGRATED RESCUE SYSTEM <i>Denisa Charlotte Ralbovská, Dana Rebeka Ralbovská</i>	318
--	-----

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

PEDAGOGY RESEARCH

---



# OBAL A NÁKUPNÍ CHOVÁNÍ

## WRAPPER AND SHOPPING BEHAVIOUR

*Petra Venclíková*

### **Abstrakt**

Současná propagace firem je soustředěna na ovlivňování spotřebitele z hlediska nákupního chování a věrnosti dané značce. Konkurenční způsob propagace firem vytváří masivní tlak na spotřebitele pomocí komerční reklamy a způsobuje značné škody na životním prostředí. Cílem environmentální výchovy je naučit žáky navrhnout reklamu, která bude chytrá, zajímavá, ale ekologicky šetrná. Žáci by měli reklamě rozumět z hlediska etických hodnot a materiálového zpracování i zatížení životního prostředí. Z pohledu environmentální výchovy by bylo žádoucí, aby žáci hodnotně využívali materiál a dokázali svým chováním eliminovat důsledky spotřeby. Žáci se musí naučit rozlišovat priority při působení masové komunikace pro uspokojení krátkodobé potřeby. Cílem výuky je ukázat žákům na konkrétním příkladu vzorku, jak vytvořit propagační prostředek, který zaujme, osloví zákazníka a splní účel prodeje.

***Klíčová slova:** průřezové téma Člověk a životní prostředí, environmentální problematika, konzumní chování, emoce, odpad a ekologie, psychologie reklamy, obal jako odpad*

### **Abstract**

Current promotions company is focused on influencing consumers in terms of purchase behavior and loyalty of the brand. Competitive way to promote business creates massive pressure on consumers through commercial advertising and causing considerable damage to the environment. The goal of environmental education is to teach students to propose an ad that will be smart, interesting, but environmentally friendly. Students should understand advertising in terms of ethical values and material processing and environmental pollution. From the perspective of environmental education would be desirable for the students valuable materials used and their behavior could eliminate the consequences of consumption. Students must learn to distinguish priorities for action of mass communication to meet short-term needs. The main aim is to show the students the specific example of a sample to create a promotional vehicle to deliver, to attract customers and fulfill the purpose of sale.

***Key words:** Cross-cutting theme of person and environment, environmental issues, consumer behavior, emotions, waste and ecology, psychology of advertising, packaging*

## **1. ŽIVOTNÍ STYL STŘEDOŠKOLSKÉ MLÁDEŽE**

V oblasti výchovy a vzdělávání se zamýšlíme nad úměrným množstvím využívání moderních technologií ve výuce. Technologický vývoj a šíření informací je pro vědu a výzkum významným přínosem. Proto se neubráníme propagováním novinek z oblasti médií a výukových metod v rámci mediální výchovy ve vzdělávání. Rychlost přenosu informací si vyžaduje rychlé vnímání i zpracování nejen obrazem a zvukem, ale převážně možnostmi čerpat z mnoha zdrojů. Zvykli jsme si používat více médií současně a třídit informace dle potřeby, zájmu, ale i rychlosti. Vyšší životní úroveň ovlivnila myšlení společnosti v nárocích na potřeby. Mládež, která si teprve vytváří vlastní názor na životní postoje, hodnoty a jednání je jednou z cílových skupin, která je nejvíce ovlivňována módou a reklamou. Právě reklama

ovlivňuje pocity, emoce a svádí mládež do světa individualismu a narcismu. Technologické novinky, které provází mládež na každém kroku jsou jejich neodmyslitelnou součástí každodenního života. Pomocí mobilních telefonů a sociálních sítí mládež komunikuje a vytváří si svůj sociální statut, který uměle upravuje ke prospěchu své vlastní sebepropagace, sebe sama.

Aplikované průřezové téma:

- Člověk a životní prostředí
- ICT technika

Vyučovací předmět (VP)

- Propagace (P), tematický celek pod názvem Tvorba propagačního prostředku
- Mezipředmětové vztahy: Aranžování (témata: psychologie barev, působení psychologie v reklamě, aranžování), Základy ekologie, Počítačová grafika.

Obor vzdělání a ročník

- aranžér (Reklama a propagace)
- druhý ročník

Metody a formy práce:

- metoda srovnávací
- metoda demonstrační
- frontální výuka
- skupinová výuka s prvky kooperace
- metoda pozorování

Rozvíjení klíčové kompetence:

- kompetence k řešení problémů – žáci si na konkrétním příkladu uvědomují realitu praxe a podnikání, řeší vzniklé problémy,
- personální a sociální – žáci spolupracují s ostatními žáky ve skupině, řeší rozdělování úkolů a práci v týmu, hledají kompromisy, diskutují,
- občanské kompetence a kulturní povědomí – žáci přemýšlí racionálně a zodpovědně při nakupování a rozhodují se v osobním i pracovním životě, na vlastní oči se přesvědčí, kolik odpadu vznikne pro podporu komerčního prodeje,
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám – žáci řeší možné způsoby prodeje a způsoby podpory prodeje pomocí reklamy.

Cíle (výsledky vzdělávání)

Hlavním cílem je přesvědčit se, jakým způsobem ovlivňují vzhled obalu a reklama naše nákupní chování. Na základě zjištěných faktů a získaného obrazového a fotografického materiálu zpracovat celý průběh výzkumu jako výukový grafický materiál formou komiksové stránky do školního časopisu.

Vzdělávací cíle z hlediska kompetencí. Žáci:

1. získávají povědomí o vlivu psychologie na nákupní chování,
2. porozumí hodnotě výrobku a materiálu,
3. váží cenu výrobku z hlediska udržitelného rozvoje (zvažují hledisko environmentální, sociální, ekonomické),
4. váží si životního prostředí a jednají v zásadách udržitelného rozvoje,

5. prohlubují si dovednosti a pracují s fotoaparátem, fotografickým materiálem, grafickým programem počítače a příp. interaktivní tabulí

## 2. REALIZACE

1. vyučovací hodina (VH) - demonstrace výrobku a focení:

Nejprve se opakují (např. motivace, emoce, odpad a ekologie) a vysvětlují (např. psychologie reklamy, konzumní chování, papír jako obal) vybrané klíčové pojmy. Vypíší se na tabuli.

Pro lepší představu a srovnání se skutečností, proběhne v hodině názorná demonstrace vzorku výrobku firmy McDonald's – dětské menu. Celý průběh demonstrace a názorného vysvětlování se fotografuje dle zadání učitele.

Žáci si nejprve sami ohmatají a prohlédnou vzorky materiálu. Vyučující se žáků zeptá na jejich názory ohledně zpracování obalu, grafiky, nápadu. Žáci dále odpovídají na dotazy, jak hodnotí celkový způsob prodeje. Probíhá krátká diskuze.

Vyučující žákům vysvětlí postup pro další demonstraci tohoto výrobku. Žáci si rozdělí úkoly:

- fotografování,
- aranžování výrobku na fotografování,
- zapisování jednotlivých postupů dle snímků.

Zapisování mohou provádět všichni žáci, neboť tyto zpracované postřehy budou dále zpracovávány a vyhodnocovány formou brainstormingu do konečné podoby komiksového článku pro školní časopis.

Na barevný, kontrastní podkladový materiál žáci položí zabalené dětské menu, výrobek firmy McDonald's. Žáci vzorek aranžují k fotografování, fotografují jej a zároveň zapisují údaje k tomuto prvnímu snímku. Výrobek žáci na druhém snímku vybalí. Vyučující společně s žáky hodnotí jednotlivé obaly, velikost, materiály, grafiku. Na třetí snímek žáci položí pootevřené obaly s obsahem na talíř a hodnotí množství a vzhled. Na čtvrtý snímek žáci vybalí obsah jídla na talíř a veškerý odpad nechají ležet vedle talíře. Na pátém snímku žáci k talíři s obsahem jídla přidají klasický příbor a hodnotí estetiku pokrmu a cenu pokrmu.

Na závěr žáci hodnotí celkový dojem demonstrace a probíhá krátká diskuze.

Žáci si mohou za domácí úkol práci dokončit doma a vymyslet textové popisky ke komiksům pro následující VH.

2. vyučovací hodina – zpracování nafocených snímků do grafické podoby propagačního prostředku:

Vyfotografované snímky žáci převádějí do počítače a na interaktivní tabuli společně seskládají stránku do školního časopisu. Formou brainstormingu žáci zapisují na tabuli textové části k fotografiím, společně je hodnotí a ty nejlepší jsou použity jako doprovodný text k fotografiím pro otištění.

V závěru žáci zkontrolují správnost svého srovnání – srovnávají hodnotu, vlastnosti, funkčnost a materiál vybraného vzorku. Objasňují si hodnotu výrobku z hlediska ceny a ekologie.

3. Reflexe PDP:

Pomocí názorného příkladu z praxe, na ukázce vzorku firmy McDonald's, si žáci ověřili, jak reklama ovlivňuje nákupní rozhodování a jaký význam obal má. Žáci v průběhu demonstrace uvedeného vzorku postupně pochopili hodnotu výrobku a kritizovali množství odpadu, které vznikne po konzumaci výrobku a zatížení životního prostředí krátkodobým efektem splněných potřeb. Žáci si uvědomili etické (správné či nesprávné jednání, chování při nakládání s odpadem či kultury stolování) a estetické (krása, design obalu) souvislosti z hlediska kultury prodeje, stolování a ekologie. Pochopili sílu komerční reklamy, která má vliv na konzumní chování.

Demonstrační a srovnávací vzorovou hodinu hodnotili žáci jako velmi zajímavou a pozastavovali se nad postřehy, které neočekávali. Hodina byla nejen poučná, ale i zábavná.

Žáci při výuce zároveň vytvářeli propagační prostředek, který posloužil jako komiksový článek do školního časopisu.

Pro udržení aktivity a pozornosti žáků je vhodné klást otázky, např.:

- Navštívíte McDonald's?
- Jak hodnotíte prostředí, výrobky, design obalů?
- Jak hodnotíte kulturu stolování?
- Co si myslíte o zatížení životního prostředí, co se týče odpadu firmy McDonald's?
- Uvažovali jste někdy o ceně a hodnotě výrobku?
- Jak vnímáte obal jako reklamní pracovníci a jak vnímáte obal jako spotřebitelé?
- Máte nápad, jak vymyslet jinou strategii prodeje?

a zapojovat žáky do diskuze.

Vzhledem k časovým možnostem vyučovací hodiny, je nutné zvolit přiměřené množství učiva k psychickým a fyzickým schopnostem žáků. Výběr textových sloganů může opět navázat na téma další vyučovací hodiny „Text v propagačním prostředku“ ve VP propagace“.

### 3. ZÁVĚR

Výchova by měla žáky naučit uvažovat a přemýšlet chytře nejen v profesním životě, ale také v běžných životních situacích. Měli by však vytvářet takovou myšlenku, která bude promyšlená a šetrná k okolí. Současný životní styl přináší pasivní chování žáků i lidí, které negativně ovlivňuje jejich rozhodování a jednání. Trpělivou, hravou formou je možné žákům ukázat různé alternativy pohledu na řešení dané situace v rámci vyučovaného předmětu a naučit je vytvářet komerční formu reklamy tak, aby je vytváření bavilo a splňovalo jejich vlastní představy o uplatnění v profesním životě.

„Ve svých pokročilých humoristických formách reklama nic neříká, baví se sama sebou: skutečná reklama se vysmívá reklamě, smyslu i nesmyslu odstraňuje dimenzi pravdivosti, a v tom je síla.“ (Lipovetsky, 2008, str. 232)

#### Použitá literatura

1. ARENTOVÁ, Hannah. *Krise Kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, první vydání, ISBN 80-204-0424-4
2. HOSTINSKÝ, Otakar. *O umění*. Praha, 1956, Str. 93, Vydal Československý spisovatel, vydal jako svou 1077. Publikaci, náklad 3000 výtisků.
3. KAPLOVÁ, TUREK: *Propagace*. Nakladatelství Olomouc,s.r.o., 2005. 112 s. ISBN 80-7182-201-9.
4. VYSEKALOVÁ A KOL.: *Psychologie reklamy*. 3. vydání. Praha, Grada, 2007. 296 s. ISBN 978-80-247-2196-5

#### Kontaktní údaje

Mgr. BcA. Petra Venclíková

Masarykova univerzita Brno, Pedagogická fakulta, Výtvarná katedra

Poříčí 7, Brno

Tel: 731 270 990

email: designpetra@email.cz

# COOPERATION BETWEEN NOVICE AND INDUCTION TEACHER OF PRIMARY EDUCATION DURING PROFESSIONAL ADAPTATION

*Miriama Hrubá*

## **Abstract**

This article of theoretical-empirical character deals with the issue of the professional adaptation of the novice teacher with an emphasis on cooperation with the induction teacher. A compulsory part of the teacher's career phase is an adaptive education involving a novice and an instructor. The aim of quantitatively oriented research was to find out how cooperation is taking place between the novice and the induction teacher of primary education. The questionnaire method was used to collect the data, which was constructed based on a pre-survey. The results of the research have brought interesting findings that point to the progress, quality and concrete forms of cooperation between the novice and the induction teacher during the first years of practice in the primary education. For the sake of clarity, we present the results of the research in graph form.

*Key words:* professional adaptation, adaptive education, novice teacher, induction teacher, primary education, quantitative research

## **1. Theoretical bases**

The period of professional adaptation of a novice teacher of primary education is not at all easy. It includes not only the process of adaptive education, but also several other new activities and responsibilities in relation to pupils, parents and teachers. The novice teacher encounters new and often unexpected situations or problems of both objective and subjective nature, which have so far only been theoretical. Their solution often accompanies tension, stress, uncertainty or doubt. As this is a challenging phase of the teacher's career, they are accompanied by an induction teacher during the first year. The induction teacher plays a key role in the adaptation period, encourages the socializing of the novice teacher at school, and at the same time cooperates to promote their professional development. There are different approaches to cooperation and leadership that are used by the teaching staff during cooperation with novice teachers. J. Wang and J. S. O'Dell (2002) distinguish between humanitarian, situational and critical-constructive approaches. Part of the humanitarian approach is helping novice teachers to overcome problems at their personal level, and emphasis is put on creating appropriate conditions for a beginner's compliance. The situational approach highlights adaptation to the school and its culture/standards and promotes the development of the skills necessary for the given environment. The critically-constructive approach is characterized by the fact that novice and induction teachers engage in cooperation based on equal participation. L. Orland-Barak and S. Klein (2005) add the therapeutic approach, emphasizing personal development; the apprenticeship approach in which the role of the induction teacher is merely instructive; and the reflective approach for which it's typical to have an asymmetric relationship between the induction teacher and the novice teacher. A. Osúch (1994) adds three additional categories of cooperation between the novice and induction teacher. The first category consists of induction teachers who leave the novice teachers as much autonomy as possible, but at the same time provide them with help and advice when their novice teachers need it. The second category is a relationship based on autonomous work of the novice teacher, while the induction teacher offers no professional help. In the third category, the novice teacher is subordinated to the directional style of his induction teacher. This category is complemented by the author with a collaboration based on

regular consultations, but the novice teacher should, on many occasions, do work for the induction teacher as well. A different case is a situation when the induction teacher does not help the novice teacher at all, which in turn causes the novice to turn to someone else or manage the job by themselves.

Since the induction teacher is the one who supposed to guide and evaluate the novice teacher, the relationship between the two actors of adaptive education should be purely professional and asymmetrical from a legislative point of view. In most cases, the induction teacher wants to help the novice teacher and consider them as an equal partner, in the scenario that the novice teacher shows interest in their aid and advice. However, due to the age difference, conflicts of opinion may arise (for example, the suitability of using appropriate teaching methods). For a novice teacher, it is natural and obvious to use modern and innovative teaching methods, but older teachers consider it natural for the novice teacher to learn the same way as they did. It depends, therefore, on whether the novice and the induction teacher understand each other from the humanistic side. If that does not happen, the relationship remains formal. In this case, it is very likely that the novice teacher will turn to resolve any problems with their colleagues or other professional staff, which may result in a loss of confidence in their induction teacher. It should be noted, that the relationship between the induction teacher and the novice teacher is reciprocal, which means that during the process of adaptive education, not only the novice teacher learns new things, but so does the induction teacher. Such a relationship can be beneficial to both parties, considering the years of practice, age difference, or subjective view of an individual. A. J. Hobson (et al., 2009) argues that the greatest benefit of cooperation between the induction teacher and novice teacher is the support of professional development of novice teachers, reduced isolation, increased self-confidence and self-esteem, better self-reflection, and problem solving. However, the most important component of cooperation is emotional and psychological support. The findings of English research led by the "*Association for Teachers and Lectors (1996)*" confirm that cooperation between induction teachers and novice teachers is beneficial not only to "newbies" but also to the induction teachers themselves. The association claimed in the research that they felt the benefits of collaboration, which include professional development, job satisfaction, managerial skills, and innovative methods of education and training.

The induction teacher can lead the novice teacher in different ways. Basic forms of cooperation according to L. Podlahová (2004) include regular consultations with predetermined content focus, informal meetings, discussion about work, pupils, methods, joint participation in methodological school activities or other programs of further education of pedagogical staff, joint organization of events for pupils, parents or the public in extra-curricular activities. By observing and engaging in these activities, a beginner can acquire a lot of new information, experience, or skills. The most important form of cooperation is mutual hospitality associated with the analysis of lessons. This would include a direct observation of the pupils and the teaching of lessons by teachers, with emphasis on the didactic methods used and the communication of the novice teacher with the pupils. A high-quality leadership of novice teachers contributes to professional stability, so that teachers stay in their places not only in Slovakia but also abroad.

## **2. Objective of research**

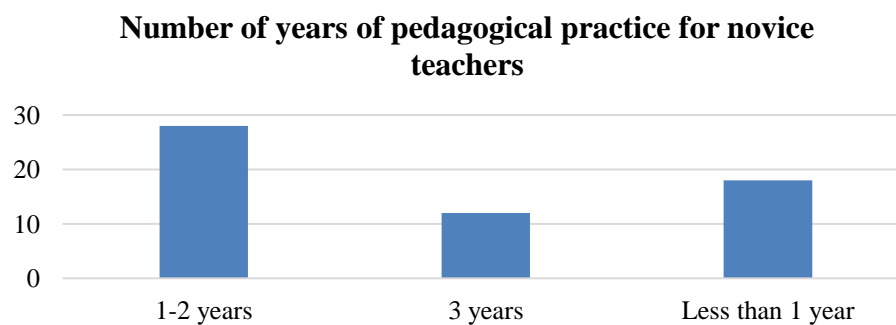
The aim of our research was to explore the elements of cooperation of novice and induction teachers. During the period of professional adaptation, we were concerned with the quality and form of cooperation between the novice and induction teacher. Based on this research goal, we have identified the following research questions:

- How does the cooperation of a novice and induction teacher of primary education progress during the period of professional adaptation?

- What specific forms of cooperation are preferred by novice teachers?
- How do novice teachers evaluate cooperation with the induction teacher?

### 3. Research sample

The selection of our sample was done with a deliberate qualified selection, defined by J. Maňák and V. Švec (2004) as a selection that has certain features important for research. An important feature was the fulfillment of the pedagogical practice length criterion of a maximum of 3 years of pedagogical activity at the first level of elementary school. The survey sample was made up of 58 novice teachers of primary education. The largest group of respondents in the set-up of teachers was made up of teachers with teaching experience of one to two years (Chart 1).



*Chart 1 Number of years of pedagogical practice for novice teachers*

### 4. Research method

As research was quantitatively oriented, we used a questionnaire method to collect data. The questionnaire was constructed based on a study of professional methodological literature and the testimonies of novice teachers in primary education. Based on results and findings from the pre-survey, the questionnaire was modified and subsequently administered to the respondents - novice teachers of primary education. The questionnaire was administered by the teacher in person, via e-mail, and online. The questionnaire consists of two parts. The first part focuses on the identification of factual data from beginning primary school teachers, giving basic information on respondents, including the length of their pedagogical practice and the type of headquarters where the primary school in which the particular teacher operate is located. The second part consists of specific items answered by respondents. The individual items consist of closed questions with one possible answer, closed questions with multiple answers and semi-closed questions. At the end of the survey, we left room for comments from respondents. We have chosen the questionnaire method for many reasons, but especially for maintaining the anonymity of the respondents. Other reasons include the easier online administration of the questionnaire as well as a more effective evaluation for closed questionnaire items. The choice of method was also chosen to obtain many data in a relatively short time.

### 5. Analysis of data collected and interpretation of findings

Analysis of the quantitative data obtained from the questionnaires was carried out using standard mathematical and statistical methods in MS Excel. We use a graphical view for more accurate results. As part of the analysis of the item regarding the induction teacher's function, we found out that novice teachers were assigned to induction teachers based on years of pedagogical practice. These teachers are kindly described as experienced colleagues.

Induction teachers in our research performed other functions in addition to teaching novice teachers. Most often it was the position of Deputy School Director, the Head of the School or the Head of the Subject Commission, as shown in Chart 2.

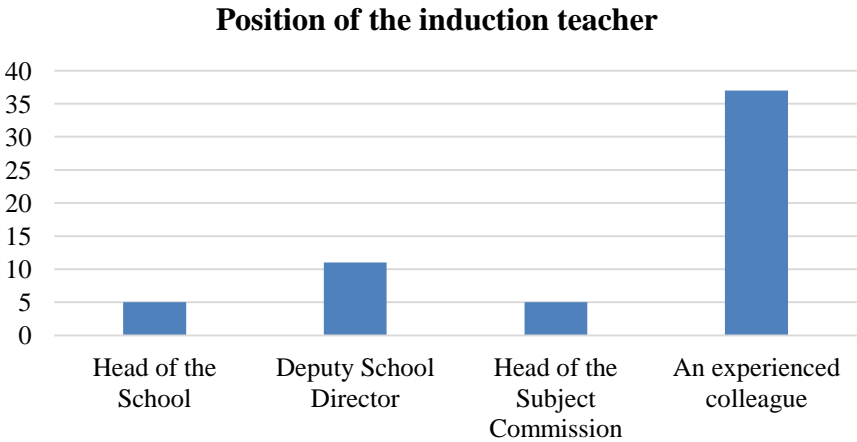


Chart 2 Position of the induction teacher

A most important part of adaptive education is the cooperation of a novice and induction teachers. The basic forms of cooperation included the visiting of classes by the induction teachers done by the novice teachers. By listening, the induction teachers could assess the quality of the pedagogical activity of the novice teachers. Class visiting was most frequently executed two to five times (Chart 3). The number of class visits is the most frequently mentioned item by the novices.

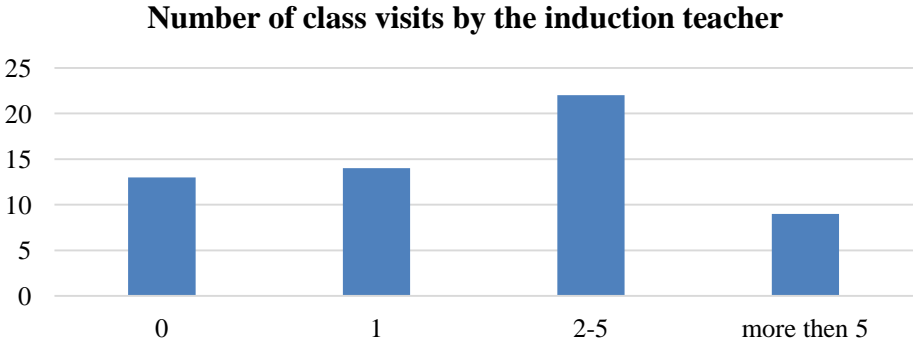


Chart 3 Number of class visits by the induction teacher

The period of adaptation of novice teachers has brought about situations that required the cooperation of novice teachers with school leaders, colleagues and other professionals. The induction teacher's contribution is also confirmed by the finding that novice teachers, when the situation arose, were most frequently searching for their induction teacher. Very helpful for the novice teachers were also their colleagues from the teaching staff. Only a small number of respondents stated that they would turn to their former classmates, the school head or the deputy director of the school in a time of need (see Chart 4).



### Help offered to the novice teacher

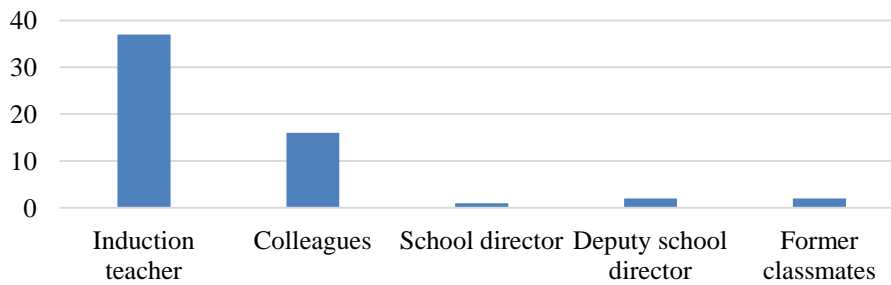


Chart 4 Help offered to the novice teacher

The induction teacher's contribution is indisputable during the period of professional adaptation of the novice teacher. Novice teachers have noted that the induction teacher is the most beneficial in terms of guidance on pedagogical documentation. The induction teacher is also very helpful when introducing the novice to the day-to-day course and organization of the school. Novice teachers are looking for their induction teachers if they need advice on pupil assessment and classification. An important contribution can also be made in the context of preparation for teaching and communication with pupils' parents. Maintaining discipline in the classroom is an activity that does not require intensive cooperation from induction teachers. Problems with pupils' discipline are rarely brought up to the induction teacher's attention. The induction teacher's contribution from the point of view of novice teachers can be seen in Chart 5.

### Help from the induction teacher

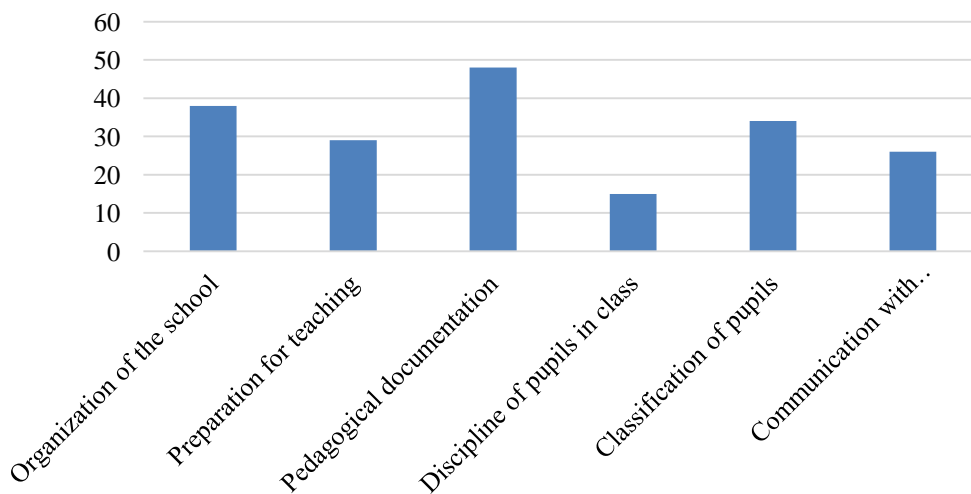


Chart 5 Help from the induction teacher

## 6. Conclusion

At the beginning of the adaptive education, an induction teacher was assigned to the novice teacher, and the two subjects intensively cooperated during this process. However, the initiative is expected from novice teachers. Cooperation within the framework of the adaptive education takes place most often in the form of regular consultations, during which the induction teachers provide new teachers advice, suggestions or guidelines for their teaching. Another form of cooperation were mutual class visits. Classroom observation done by the induction teachers for lessons led by novice teachers represent optimal conditions for observation of teaching activities and pupils and their cooperation, based on which the induction teachers get objective information about the course of adaptation. The number of

completed classroom visits was different, since novice teachers reported that the induction teachers made visits to their classroom during the teaching process two to five times. As part of the cooperation process, the experienced teachers involved contributed to the analysis of the observed lessons, which were excellent feedback for the novice teachers. Interviews were used by induction teachers as an additional source of information they had overlooked during classroom visits. Induction teachers have not only focused on pointing out mistakes in the pedagogical work of the new teacher but are focused primarily on the personal growth and professional development of novice teachers. New teachers have indicated that their more experienced mentor colleagues have been sensitive to the shortcomings in their work, while suggesting further steps towards their removal. The results of our research point to the significant contribution made by the induction teacher during the period of professional adaptation, which is mainly related to their long-term experience in pedagogical practice at the primary level of education. The most important contribution of the assigned experienced colleague was showing the novice the basics of pedagogical documentation. Benefits can be observed even during the initial period during which the novice learns about the basic organization of the primary school. Induction teachers have also provided the beginner with the necessary basic information about the course and the day-to-day school regime. Induction teachers directed new teachers not only in preparations for teaching, written essays for pupils, but also in evaluating and classifying pupils. These mentors also play an important role in helping in identifying and addressing socio-pathological phenomena. Induction teachers were also very helpful if the novice teachers needed help and advice on the organization of parental counseling and parental meetings. We expect that intensive cooperation with an induction teacher based on the elements of democracy and mutual respect can contribute to the effectiveness and enhancement of the teaching activity of novice teachers.

### Sources

1. HOBSON, A. J. – ASHBY, P. – MALDEREZ, A. – TOMLISON, P. D. 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, no. 1, p. 207- 216. ISSN 0742-051X.
2. MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno : Paido, 78 p. ISBN 80-7315-078-6.
3. ORLAND-BARAK, L. – KLEIN, S. 2005. The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no. 4, p. 379-402. ISSN 0742-051X.
4. OSÚCH, A. 1994. K problematike uvádzania začínajúcich učiteľov na 1. stupni ZŠ do praxe. In: *Učiteľ a jeho príprava pre školu budúcnosti*. Nitra : Vysoká škola pedagogická. 261 p. ISBN 80-88738-78-4.
5. PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 223 p. ISBN 80 7254-474-8.
6. WANG, J. – ODELL, S. J. 2002. Mentored learning to teach according to standard-based reform: a critical review. In: *Review of Educational Research*, vol. 72, no. 3, p. 481–546. ISSN 1935-1046.

### Contact

Mgr. Miriama Hrubá, PhD.  
University of Comenius in Bratislava, Faculty of Education  
Department of Pre-primary and Primary Education  
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava  
Tel: +421904542008  
email: hruba@fedu.uniba.sk

# BUDOUCÍ UČITELÉ A JEJICH SMYSL V ŽIVOTĚ

## FUTURE TEACHERS AND THEIR SENSE OF LIFE

*Miroslava Jirásková, Alena Petrová*

### **Abstrakt**

Příspěvek seznamuje s výzkumnou studií realizovanou v rámci disertační práce k tématu prožívání smysluplnosti v kontextu vybraných osobnostních faktorů. Naši respondenti, budoucí učitelé PdF UP v Olomouci (n = 222), jsou ve věku 19 – 26 let. V první části příspěvku vymezujeme pojmy učitel, budoucí učitel, smysl v životě, životní naplněnost, existenciální frustrace. Druhá část zahrnuje výzkumné šetření u 222 respondentů, budoucích učitelů. Jednou z použitých metod je Logo-test E. Lukasové, zabývající se zjištěním míry prožívané smysluplnosti. Jejím protikladem je existenciální frustrace. Oba koncepty rozpracoval původně V. E. Frankl (Lukasová, 1992). Studie obsahuje také sdělení dílčích výsledků z III. kvalitativní části Logo-testu, týkající se hodnocení dosavadního života budoucích učitelů a jejich smyslu v životě.

***Klíčová slova:*** *budoucí učitel, smysl v životě, existenciální frustrace*

### **Abstract**

The contribution deals with research study realized within dissertation thesis concerning the topic of experiencing in the context of selected personality factors. Our respondents, future teachers of the Pedagogical Faculty of Palacký University in Olomouc (n = 222) are in the age of 19-26 years. In the first part of the contribution, there is delimitation of terms such as a teacher, a sense of life, life fulfillment or existential frustration. The second part includes research among 222 respondents, future teachers. One of the used methods of the study is Logo-test, created by E. Lukas, which focuses on the ascertainment of a rate of experienced meaningfulness. The right opposite of it is existential frustration. Both of the concepts originally elaborated V. E. Frankl (Lukasová, 1992). The research also contains notification of constituent results from third qualitative part of Logo-test regarding an evaluation of present life of future teachers and their sense of life.

***Key words:*** *future teachers, sense of life, existential anchoring*

### **ÚVOD**

Rády bychom vás seznámily s výzkumnou studií, realizovanou v rámci disertační práce k tématu prožívání smysluplnosti v kontextu vybraných osobnostních faktorů. Naši respondenti, budoucí učitelé PdF UP v Olomouci (n = 222), jsou ve věku 19 – 26 let.

V současnosti je stále častěji i v českém prostředí diskutována otázka duchovní dimenze osobnosti. Např. Říčan (2007) považuje spiritualitu za důležitý klíč k osobnosti a lidským vztahům, který v postmoderní době nelze ignorovat. Životní filosofie učitele, jeho osobnostní integrita, spojená s hlubší spiritualitou, přináší lepší schopnost vyrovnávat se s obtížemi života a prožívat životní spokojenost. Prožívat vlastní život, své činy a události jako smysluplné, jako něco, co „stojí za to žít“, je nezbytné pro celkové zdraví člověka (Frankl, 2006; Křivohlavý, 2006). Míra prožívané smysluplnosti ovlivňuje míru integrity osobnosti člověka a jeho osobní spokojenost po celý jeho život.

Podle výzkumů Langové a kol. (in Holeček, 2014) mezi hlavní předpoklady úspěšnosti práce pedagoga můžeme uvést právě integritu jeho osobnosti (s projevy jako emocionální stabilita,

sebedůvěra, racionální přístup). Od pedagoga se očekává značná dávka určitého altruismu (vnitřní potřeba pomáhat druhým) a jeho pozitivní motivace.

Lidská existence má mnoho rozměrů, lidské bytí je vždy bytím zaměřeným na smysl (Petrová, 2005a). Dnešní tzv. „postmoderní“ doba odmítá koncepci jediné pravdy a jediného cíle, usiluje o alternativní přístup ke světu a pluralitní prostředí. Podle Pelikána (2007) s nástupem postmoderny nastupuje nový problém v chápání hodnot. Postmoderna odmítá velké univerzální koncepty moderny a popírá jejich nárok na obecnou pravdivost a platnost. Místo univerzality podporuje radikální pluralismus, koexistenci různých vedle sebe existujících systémů. Účelové stanovení hodnot a hodnotových systémů, se kterými se stále více setkáváme v politice, ekonomice, ale postupně i v dalších oblastech, znejistuje zejména mladé lidi, u kterých se vytváří představa, že záleží především na úhlu pohledu, co je správné, dobré a morální.

Rámec pedagogiky a výchovy se tak ocitá historicky v situaci, kdy se bezpečné orientační body a vzorce, které usnadňovaly volby smysluplných životních strategií, rozplynuly. Přitom učitelské povolání obsahuje mimořádnou kvalitu tím, že dennímu školnímu životu učitel dává něco, co jej přesahuje, čím se dává do služby ještě dalším účelům než jen těm v něm samém obsaženým.

Podle Jelínka: „Nesvoboda není nesvobodou a jedinec ji nevnímá jako nesvobodu, pokud cesta pramení z činnosti, ve které je seberealizován, pokud v tom vidí, respektive cítí, vnitřní smysl (...), láska k činnosti vede k seberealizaci a k vnitřnímu růstu. A v té nejprvotnější podobě láska k životu uvnitř nás i mimo nás je lékem na všechny „choroby blahobytu“ (Jelínek, 2016, s. 23)“.

Opodstatněnost zvýšeného zájmu ve společenských vědách i pedagogice o problematiku prožívané životní smysluplnosti či její absence potvrzují v České republice v posledních letech mnohé výzkumy (např. Balcar, 1995a, 1995b; Tavel, 2007, 2009; Sobková, Tavel, 2010; Křivohlavý, 2004, 2006; Petrová; 2005 a, b, Blatný, Millová, Jelínek, Osecká, 2010; Křeménková, 2012; Křeménková, Novotný, 2015).

## **1. VYMEZENÍ VÝCHOZÍCH POJMŮ**

### **1.1 Učitel**

Učitel v různých typech a stupních školy může být též označován jako pedagog (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Přitom je však potřeba brát na zřetel, že pojem pedagog je obecnější kategorie, zahrnuje také pedagogické, avšak neučitelské profese. V naší zemi je nutnou podmínkou výkonu profese vysokoškolská příprava učitele na Pedagogických fakultách (zahrnující obecně-pedagogickou přípravu a také odbornou přípravu, včetně didaktiky dané disciplíny). Podle Spilkové a kol. (2016, online): „U nás učitelství stále setrvává na úrovni semiprofese (...), nejsou naplněny klíčové znaky skutečné profese, neexistuje profesní standard, etický kodex, profesní komora“. Podle Spilkové těžiště učitelovy činnosti spočívá v „plnění osnov“, tedy v předávání předepsaného a detailně popsáného učiva na základě metod doporučených v metodických příručkách.

V tomto kontextu přinesl zajímavé poznatky realizován průzkum realizovaný Centrem pro výzkum veřejného v roce 2013. Jednalo se o celorepublikový výzkum zabývající se míněním o prestiži povolání (Prestiž povolání 2013, online). Učitelská profese skončila na 4. a 5. místě a lze tedy konstatovat, že je tedy společností vysoce ceněná.

Současná teorie a výzkum klade důraz na pojetí učitele jako odborníka, důraz při definování podstaty profesionality učitele se zaměřuje především na kompetence (Spilková, 2007). Jak uvádí Spilková: „U nás zatím chybí výzkumy, které by v širších kontextech analyzovaly proměny v pojetí učitelské profese v měnících se sociokulturních podmínkách, které by formulovaly potřebné profesní role, profesní znalosti a kompetence učitelů i postojově etické kvality jejich osobnosti, jako východisko k proměnám přípravy učitelů.“ (Spilková, 2007, s.

339). Spilková zdůrazňuje, že profesionalizace vyžaduje nejen rozsáhlé znalosti teorie a umění jejich aplikace, ale také vysokou míru individuální svobody, autonomie a odpovědnosti spojené s etickou kvalitou učitelů.

## **1.2 Budoucí učitel - specifika psychického vývoje v období adolescence a rané dospělosti**

Naši respondenti, budoucí učitelé ve věku 19 – 26 let se z hlediska vývojové psychologie nacházejí v období mezi ranou dospělostí a horní věkovou hranicí adolescence. Adolescence začíná u děvčat kolem 16. roku, u chlapců asi v 17 letech. Horní věková hranice se nedá přesně stanovit, neboť kritéria pro vstup do dospělosti jsou různá (Šimíčková, Čížková, 2010, s. 125). „Srovnáváme-li životní cesty různých lidí po dvacátém roce, je nám hned zřejmá velká rozmanitost“ (Říčan, 1989, s. 247). Příčinou této rozmanitosti je především skutečnost, že biologický vývoj probíhá po dvacátém roce pomalu. Zatímco v pubertě a ještě nějakou dobu po ní stavěl tělesný vývoj jednotlivé chlapce a dívky před stejné nové možnosti a nové úkoly, nyní je tento jeho jednotící vliv zanedbatelný. Také jednotící vliv společnosti na vývoj jedince slábne, nabídnuté varianty vzdělávání byly již v adolescenci různé a možnosti pracovního uplatnění jsou poté ještě rozmanitější. Různé důležité životní kroky následují u jednotlivých osob v různém pořadí a každé pořadí má jiné výsledky.

Naši respondenti studují denním studiem vysokou školu, to znamená, že oproti svým vrstevníkům jsou na společnosti déle závislí než ti, kteří po vyučení nastupují do práce a stávají se ekonomicky nezávislími. Volba povolání spadá za normálních okolností přibližně do osmnáctého roku, kdy tyto předpoklady nemusí být u mladého člověka zřejmé. Jen malá skupina dospívajících má natolik vyhraněné životní cíle, že volba povolání je jejich logickým vyústěním. Tito mívají silné seberealizační tendence a povolání volí podle svých představ. Vágnerová (2000, s. 301) výstižně soudí, že "za nejvýznamnější psychické znaky dospělosti lze považovat samostatnost, relativní svobodu vlastního rozhodování a chování, spojenou se zodpovědností ve vztahu k druhým lidem, se zodpovědností za své rozhodnutí a činy". Těchto znaků nenabývá dospělý naráz, ani se jich nedopracuje každý ve stejné míře. Jejich vývoj je vesměs dramatický, plný pokusů, úskalí, selhání a nových vzmachů stát se dospělým v plném smyslu toho slova.

Podle Příhody je stadium dospělosti charakteristické dosažením vrcholného růstu. Obecným termínem dospělosti označuje stav, kdy jedinec doroste do své konečné velikosti a síly a je schopen vykonávat samostatné činnosti v životním přizpůsobení (Šimíčková, Čížková, 2010). V přírodních společenstvích měl přechod k dospělosti zpravidla určitý průběh, který nastal nějakým rituálem či iniciačním obřadem. Rituál určil, odkdy je jedinec dospělý a jakou bude mít roli, a stejně tak i jeho status. Dospívající tedy nemohl svou budoucí identitu nijak významně ovlivnit. Ve srovnání s historií, nemá dnešní dospívající jasně vymezené hranice a povinnosti, jako tomu bylo dříve. Tradičním společenstvem stačilo, aby mladý člověk náležitě vospěl, odkoukal chování svých rodičů a starších a převzal náboženskou tradici kmene. Při zkoušce dospělosti pak prokázal, že se nebojí, a mohl být přijat do kmene (Sokol, 2016 b).

Jak uvádí Karsten (2006, s. 117) „v etapě rané dospělosti musí člověk za normálních okolností zvládnout čtyři komplexní vývojové úkoly. Je to povolání (volba povolání a profesní kariéra), výběr partnera (rozhodnutí pro životního druhu), partnerství (budování partnerského vztahu) a rodičovství (založení rodiny a výchova dětí)“. Podle Říčana (2009) lze označit jako mladou dospělost dvacátá léta života jedince, případně jejich první polovinu. A tu se přirozeně nabízí otázka, zdali je možné určit, zda, případně do jaké míry, je určitý člověk dospělý nejen počtem let, ale i dosaženým stupněm duševního vývoje, zralosti své osobnosti? Podle Říčana dospělý člověk vykazuje určité typické charakteristiky (je nutno zohlednit, že některé znaky se částečně překrývají). Co se týče tělesného vývoje, dvacátá léta jsou dobou největší tělesné síly, energie, vitálního elánu, robustního zdraví. Tělesná konstrukce ještě mohutní (Helus, 2009).

### **1.3 Životní smysl, životní naplněnost a existenciální frustrace**

Význam Viktora Emanuela Frankla je spatřován především v tom, že rozvinul pohled na člověka o dimenzi specificky lidskou, dimenzi duchovna. Frankl přežil pobyt v nacistických koncentračních táborech a došel k přesvědčení, že základní význam pro lidskou existenci má tzv. vůle ke smyslu. Na základě svých prožitých zkušeností vytvořil nový terapeutický přístup zacílený na tematiku smyslu života, logoterapii.

Logoterapie vnímá člověka jako bytost, která může svůj život sama utvářet (Frankl, 2006). Člověk může za každé situace najít smysl tím, že uskutečňuje nějaké hodnoty. Frankl (1996) v této souvislosti definuje schopnost sebetranscendence a schopnost sebeodstupu lidské existence. Znamená to, že člověk musí být schopen překročit úzké zaměření pouze na sebe a být otevřen hodnotám, které ho přesahují. Sebetranscendence spočívá v transcenci implicitního světa, v překonání hranice mezi „já“ a „ty“. Franklova žačka, psychologka E. Lukasová (1992), rozpracovala téma smyslu o prožívanou „životní naplněnost“ a její opak „existenciální frustraci“.

Prožívaná smysluplnost je podle ní nezávislá na vnějších podmínkách, může být přítomna i za svízelných životních okolností, neovlivňuje ji příliš prožívání úspěchu jedince, spíše jeho schopnost nalezení a naplnění smyslu, schopnost otevřít se možnostem, které život nabízí, uskutečnit je a mít radost ze života. U opaku prožívané smysluplnosti „existenciální frustraci“ pak jde v podstatě o jakási varovná znamení, stav duševní nouze, který na člověka naléhá, aby svůj život vedl smysluplněji a zaměřil se v něm spíše na autentické „bytí“ než na své pohodlí, materiální dostatek či různé požitky, nebo na naříkání na „osud“ (Balcar, 1995a).

## **2. VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **2.1 Cíl výzkumu**

Naše zkoumání si kladlo za cíl zjistit respondentův prožitek smyslu vlastního života v souvislosti s vybranými faktory. V tomto sdělení se zaměříme na některé dílčí poznatky, konkrétně na získaný celkový skóre Logo – testu reprezentující míru „prožívané smysluplnosti“, nebo naopak míru ohrožení v podobě „existenciální frustrace“. A dále na dílčí výsledky III. kvalitativní části Logo-testu. Získaný skóre z této části Logo-testu je možné využít k podrobnější analýze subjektivního prožívání smysluplnosti života.

### **2.2 Výzkumný vzorek**

Sledovaný soubor tvořili studenti učitelských oborů Pedagogické fakulty UP v Olomouci, ve věku 19 – 26 let, účastníci seminářů či přednášek z oblasti psychologie. Celkový počet studentů, kteří splnili stanovené podmínky, zahrnuje aktuálně 222 respondentů (výzkumné šetření v současné době dále pokračuje).

### **2.3 Metodika zkoumání**

#### **Sběr dat**

Testovacím materiálem byl Logo-test Elizabeth Lukasové (1992), který má základy v prožívané smysluplnosti. Tento nástroj obsahuje jak kvantitativní, tak i kvalitativní část (III. část - testovaný popisuje vlastní pohled na svůj dosavadní život, svůj životní příběh). Příklady těchto příběhů závěrem pro ilustraci uvádíme. Při jejím hodnocení jsme v této části našli různé zprávy o úspěších a neúspěších probandů. Úkolem je vyčíst z textu hodnotitelné poukazy na „naplnění prožívaným smyslem. Samotná otázka, na kterou jsou probandi tázáni, zněla: „Prosím, vyličte nyní několika větami svůj vlastní „případ“ tak, že vzájemně porovnáte, co jste v životě chtěl(a) a oč jste se snažil(a), co z toho jste docílil(a) a jak toto vše nyní pro sebe hodnotíte“.

## Výzkumné aktivity

Výzkumné šetření, jehož výsledky na tomto místě prezentujeme, proběhlo na podzim 2017, v rámci širšího projektu věnovanému tématu životní naplněnosti. Uváděné výzkumné šetření zahrnuje sdělení dílčích výsledků, týkajících se hodnocení dosavadního života, včetně postoje ke strádání a k vlastnímu úspěchu budoucích učitelů.

## 3. ANALÝZA DAT

### 3.1 Statistické zpracování výsledků zkoumání Logo-testu

Tabulka č. 1 *Vyhodnocení výsledků Logo-testu*

Skóre postojů v kvalitativní části	Celkem počet respondentů	Celkem procento %
0 - vynikající naplnění smyslu	67	30, 2
1- dobré naplnění smyslu	72	32, 4
2 - průměrné naplnění smyslu	69	31, 1
3- nízké naplnění smyslu	13	5, 9
4- chybějící naplnění smyslu	1	0, 4
celkem	222	100

Z výsledků našeho šetření (n = 222) vyplynulo, že větší část našeho souboru (62,6 % studentů) vykazuje velmi dobrou či nejvyšší úroveň prožívané smysluplnosti. U osob dosahujících této úrovně lze předpokládat, že i za nepříznivých životních podmínek si uchovávají vnitřní pevnost a integritu a budou schopny z nich vytěžit co nejpríznivější výsledek. Celkový skór ve středním, průměrném pásmu pak znamená, že testovaný patří k lidem, kteří neprožívají ani mimořádně dobrou ani mimořádně nízkou úroveň prožívané smysluplnosti, a tak nejsou existenciálně aktuálně ohroženi. U těchto průměrně skórujících osob lze předpokládat, že v současnosti jsou ve svém žití dostatečně vyrovnaný, avšak že si svou vyrovnanost v případech nečekaných starostí a těžkostí nemusí nutně zachovat. Tuto úroveň vykazalo 31,1 % studentů, jak dokládá tab. č. 1.

Tabulka č. 2 *Postoj respondentů k úspěchu*

Skóre postojů v kvalitativní části	Celkem počet respondentů	Celkem procento %
Smysluplný postoj	97	43, 7
Absence smysluplného postoje	125	56, 3
Celkem	222	100

Smysluplný postoj k vlastnímu úspěchu se týká nalézání prospěšného cíle, smyslu snah, ohledu na potřeby lidského společenství při zacházení s příznivými životními okolnostmi, možnosti učinit ze svého úspěchu či štěstí něco dále prospěšného: např. ochota a snaha užít svůj úspěch ku prospěchu a ku pomoci druhým, „osudem“ méně obdařeným lidem (např. povolání jako poslání, vysněná činnost; radost z překonávání překážek; porozumění tomu, že i špatné věci mají smysl; víra v něco většího, sebezpřesah apod.). Tento smysluplný postoj prokázalo 43, 7 % respondentů.

Tabulka č. 3 *Postoj respondentů ke strádání*

Skóre postojů v kvalitativní části	Celkem počet respondentů	Celkem procento %
Smysluplný postoj	57	25, 7
Nepřítomnost daného postoje	165	74, 3
	222	100

Jako smysluplný postoj k vlastnímu strádání je autorkami myšleno statečné snášení nezměnitelného („osudového“) utrpení nebo těžkostí, snaha změnit, co se změnit dá, „překonat sama“. Podmínkou smysluplnosti postoje k vlastnímu strádání je náhled na to, co nelze změnit a úsilí o zlepšení toho, co změnit lze (např. nepřijetí na VŠ, rozchody ve vztazích, nemoc, smrt blízkého apod.). Není považováno za smysluplné snášení zbytečného utrpení (to je spíše sebetrýznitelské, než smysluplné). Tento smysluplný postoj prokázalo 25, 7 % respondentů našeho souboru budoucích učitelů.

### 3. 2. Příklady jednotlivých životních příběhů

Studenti měli možnost rozepsat se o svém postoji k tématu smyslu. Samotná otázka, na kterou byli probandi tázáni, zní: „Prosím, vyličte nyní několika větami svůj vlastní „případ“ tak, že vzájemně porovnáte, co jste v životě chtěl(a) a oč jste se snažil(a), co z toho jste docílit(a) a jak toto vše nyní pro sebe hodnotíte“. Vybrané příklady, které dobře charakterizují oba póly přístupu k životu v následujících otázkách uvádíme.

#### **Kladné příběhy (příklady pro ilustraci)**

*V životě mám více cílů, které považuji za důležité. Raduji se z každého pokroku k dosažení cíle, překonávám překážky a nikdy neztrácím naději. Všechno zlé je k něčemu dobré (resp. č. 1).*

*Řídím se mottem, že i všechno zlé je pro něco dobré. Když jsem neodmaturovala napoprvé a poté se ani nedostala na VŠ, myslela jsem, že nic horšího se nemohlo stát. Poté jsem získala velmi dobrou práci, která mě utvrdila v tom, že chci studovat. Získala jsem i spoustu zkušeností, které bych ve škole neposbírala. Jsem vděčná, že se toto stalo (resp. č. 9).*

*Chtěla jsem pomáhat lidem, asi jako psychiatr, hlásila jsem se na VŠ na psychologii (psychiatra jsem si rozmyslela) a pak si následně rozmyslela i psychologii, důvod - strach z toho, že poradím špatně a ublížím. Zvolila jsem kompromis - šla jsem na učitele - můžu učit a tím pomáhat dětem, mladistvým a možná budu usilovat o školní poradkyni. Nyní hodnotím své rozhodnutí velice pozitivně, jelikož jsem se v učitelství "našla" (i když mi dělá problém vystupovat před lidmi) (resp. č. 15).*

*V profesní kariéře jsem se vždy chtěla věnovat dětem. Proto momentálně studuji učitelství pro 1. stupeň a jsem nadšená. Ve volném čase opět trávím spoustu času s dětmi, vedu kroužek. Myslím si, že dělám smysluplnou věc (resp. č. 56).*

*Ano, byly časy, kdy jsem jakoby stagnoval a nehnul se z místa. Jenže právě proto a vlastně i díky tomu jsem tam, kde jsem. A dělám věci, co mě naplňují. Nikdy jsem nebyl kdovíjak rychlý, mám své tempo, ale i tak se mi zatím daří splnit vše, co jsem si vytyčil za svůj cíl či sen. Mou rychlost si často omlouvám svým zdravotním stavem - DMO spastická disfázie a i když to bude znít paradoxně, jsem šťastnej za to, že jsem "jinej", protože ostatním mohu ukázat jiný úhel pohledu ať na svět či na život (resp. č. 74).*

*Chtěla jsem jít studovat, dostala jsem se na vysněnou školu, nyní chci dosáhnout patričního vzdělání a pak jít do školství a předávat informace dál, protože učitel má neuvěřitelnou moc podpořit žáky a já chci, aby mě „dětská“ radost naplňovala. Mám dané cíle, kterých se držím a jdu si za nimi, neporušuji své zásady a snažím se jít vždy se vztyčenou hlavou, i když se zrovna něco nepovede (resp. č. 85).*



### **Záporné příběhy (pro ilustraci)**

*Byla jsem vždy velmi ambiciózní, dařilo se mi a nic pro mě nebylo nemožné. Pak jsem prožila silné trauma, které mě poznamenalo fyzicky i psychicky. Nyní jsem bez vlastní identity, bez smyslu života. Mám pocit, že je pro mě problém (nepřekonatelný) i banální záležitost. Nejsem schopná vykonávat to, co jsem vždy chtěla a na co se celý dosavadní život připravovala. Mám strach ze všeho a ze všech (resp. č. 3).*

*Střední školu jsem měla vybranou rodiči, při výběru vysoké školy měli také poslední slovo. Mnohokrát se mi zde stalo, že mi někdo řekl, že mě je pro tento obor škoda, což mě trápí, ale nevím, kde je mé místo jinde. Snad se v tomto povolání najdu do budoucna. (resp. č. 136).*

*Hodně mi záleží na dobrých vztazích s lidmi, což se mi ale většinou nedaří uskutečňovat. Snažil jsem se naučit žít šťastně úplně bez kontaktu s lidmi, ale zjistil jsem, že to nejde. Dlouho jsem si byl jistý tím, že chci být učitel, ale roste ve mně pocit, že za současných pracovních podmínek už tato práce nemá smysl. Jsem tedy trochu zmatený a bojím se budoucnosti. Hodně píši a tvořím a mým celoživotním snem je dostat Nobelovu cenu za literaturu. Zatím ji nemám. Kdybych měl nějak stručně vystihnout či ohodnotit svůj současný život, použil bych slovo chaos (resp. č. 161).*

### **Závěrem**

Respondentův získaný celkový skóre Logo-testu nám umožnil zjistit jeho míru „prožívané smysluplnosti“, nebo naopak míru ohrožení v podobě „existenciální frustrace“. Následně byla analyzovaná současná interpretace životní cesty. Z textu jsme analyzovaly hodnotitelné poukazy na „naplnění prožívaným smyslem“, na postoj k prožívání úspěchu či selhání (např. egocentrický úspěch vs. úspěch ve prospěch někoho, něčeho; prožitky selhání či utrpení, bylo selhání zbytečné, nebo někam respondenta posunulo ap.).

Z výsledků je patrná pozitivní skutečnost, a to že větší část sledované skupiny studentů (62,6 % respondentů) prožívá ve svém životě optimální nebo velmi dobrou míru naplnění smyslu. K tomu dalších více než 30% respondentů dosáhlo aktuálně dostatečné míry tohoto důležitého subjektivního prožitku smyslu. U této skupiny je tedy zřejmé, že aktuálně svou životní realitu zvládají, avšak jejich další osobnostní rozvoj ve směru zralosti a integrity nelze předvídat. Celkový skóre v pásmu nízké či chybějící úrovně prožívané smysluplnosti (6,3 % studentů) byl málo zastoupen, toto pásmo znamená, že prožívaná smysluplnost respondenta je sporná, či ji vůbec postrádá. Nízkou úroveň prožívané smysluplnosti je třeba pokládat za diagnosticky vážný úkaz, respondent může být na hranici zvládnutí existenciální frustrace, což znamená vážné varování.

Nejnižší úroveň prožívané smysluplnosti ukazuje pouze na respondenta (0,4 % studentů), který nevidí svou existenci jako smysluplnou, nenalezl či postrádá smysl svého života, je ve svém životě krajně nespokojený a nešťastný.

Shrneme-li zjištěná fakta, pak lze tedy předpokládat, že studenti učitelských oborů mají reálné předpoklady dále pozitivně rozvíjet svou osobnost a stát se tak kvalitními učiteli při svém všestranném působení na žáky.

Smysluplnost vlastního života vnímá každý člověk zcela jedinečně. Jde o prožitek velmi podstatný vzhledem ke kvalitě života jedince, k jeho duševnímu zdraví i pracovnímu výkonu. Záleží také na osobní preferenci a uspořádání hodnot, na hodnotovém systému jak jednotlivce, tak celé společnosti.

Jelínek se vyjadřuje o současné společnosti takto: „Překonávání sebe sama, odříkání, pokora, prožitky nepohodlí, překonávání překážek ať již fyzických či psychických, to vše nám při špatně pochopeném blahobytu mizí ze životů a v konečném efektu to má za následek neekonomickou, ale jakousi duchovní krizi projevující se pochybnostmi o smyslu vlastního života (Jelínek, 2016, s. 22 – 23)“.

“Onu mimořádnou kvalitu „smyslu“ může životu člověka dávat jen něco, co jej samého přesahuje, čím jej člověk dává do služby ještě dalším účelům než jen těm v něm samém obsaženém – sebezpřesahujícím hodnotám, uskutečňovaným třeba činnou tvorbou, žitým vztahem nebo zaujetím skutečného postoje“ (Balcar, 1995 a)”.

### Použitá literatura

1. BALCAR, K. Životní smysluplnost a osobnost. *Československá psychologie*. 1995a, 39(6), 496 - 502. ISSN 0009-062X.
2. BLATNÝ, M., MILLOVÁ, K., JELÍNEK, M., OSECKÁ T. Životní smysluplnost: osobnostní souvislosti a antecedenty. *Československá psychologie*. 2010, 54 (3), 225–234. ISSN 0009-062X.
3. FRANKL, V. E. --a přesto říci životu ano: psycholog prožívá koncentrační tábor. 4. vydání. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1996. Osudy (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 80-719-2095-9.
4. FRANKL, V. E., LUKAS, E. S. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-729-5084-3.
5. HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.
6. HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN: 978-80-247-3704-1.
7. JELÍNEK, M. Špatně pochopený blahobyt. *Gymnasion*. Olomouc, 2016, 10 (18). ISSN 1214-603X.
8. KARSTEN, H. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7145-X.
9. KŘEMÉNKOVÁ, L., NOVOTNÝ, J. S. Role víry v prožívání smysluplnosti života u vysokoškolských studentů. *Psychologie a její kontexty*, 2015, 6(1), 79-95.
10. KŘEMÉNKOVÁ, L. The Way of Life from the Perspective of the Meaningfulness of Life as Perceived by College Students. In: KUBÁTOVÁ, H., eds. *Ways of Life in the Late Modernity*. 2012. Olomouc: UP, 163-193.
11. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 97-80-7367-726-8
12. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5.
13. LUKASOVÁ, E. *Logo-test. Zkouška k měření prožívané smysluplnosti a existenciální frustrace*. Chrudim, Mach, 1992.
14. PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2
15. PETROVÁ, A. *K problematice psychologie existence*. Olomouc: Votobia, 2005 a. ISBN 80-722-0244-8.
16. PETROVÁ, A. *Existenciální pojetí osobnosti a subjektivní prožívání smyslu života ve vztahu k pohlaví, věku a religiozitě*. (Habilitační práce). 2005 b. Olomouc, Univerzita Palackého.
17. PRESTIŽ POVOLÁNÍ. (online). Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2013 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf)
18. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-703-8078-0.

20. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
21. SOBKOVÁ, P., TAVEL, P. Životní smysluplnost a emocionalita, *E - psychologie*, 4 (2), 12 - 20. Dostupné z: <http://www.e-psycholog.eu/clanek/88>
22. SOKOL, J. *Nežít jen pro sebe*. Praha: Malovaný kraj, 2016. Knihovna Ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97. ISBN 978-80-87954-06-5.
23. SPILKOVÁ, V. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*. 2007, 4, 338 - 348. ISSN 2336-2189.
24. SPILKOVÁ, V. Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy [online]., 1 - 10 (cit. 2016-07-04). Dostupné z: [ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova\\_promeny.doc](http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_promeny.doc)
25. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Přehled vývojové psychologie. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
26. TAVEL, P. Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla. Potřeba smyslu života. Přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života. 2007. Praha/Kroměříž: Triton.
27. TAVEL, P. Aktuálnost témy zmyslu života u dětí a mládeže a možnosti psychologické práce s ňou. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 2009, 16(1), 37-42.
28. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

### **Kontaktní údaje**

Mgr. Miroslava Jirásková

Studentka PhD. programu na PdF UP Olomouc.

Redaktorka rubriky Inspirace časopisu [www.gymnasion.org](http://www.gymnasion.org)

tel: 603 446 108

email: [miroslavajiraskova@seznam.cz](mailto:miroslavajiraskova@seznam.cz)

Alena Petrová, Doc., PhDr., Ph.D.

Externí školitelka PdF UP,

Katedra pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty OU v Ostravě.

Tel: 604 382 970

email: [alena.petrova@upol.cz](mailto:alena.petrova@upol.cz); [alena.petrova@osu.cz](mailto:alena.petrova@osu.cz)

# VÝVOJ ZÁKLADNÉHO UMELECKÉHO ŠKOLSTVA V ČESKEJ A SLOVENSKEJ REPUBLIKE PO ROKU 1993

## DEVELOPMENT OF PRIMARY ARTS EDUCATION IN CZECH AND SLOVAK REPUBLIC AFTER 1993

*Emília Sadloňová*

### **Abstrakt**

Príspevok je sondou do študijného programu spev a hlasová výchova v Českej a Slovenskej republike po rozdelení spoločnej republiky v roku 1993. Autorka sa sústreďuje na špecifiká, ktorými sa dané programy dnes odlišujú a poukazuje na výhody jednotlivých programov.

*Kľúčové slová:* spev, hlasová výchova, Česká republika, Slovenská republika, komparácia výučby

### **Abstract**

The contribution is a probe into the study program Singing and Voice Education in the Czech and Slovak Republics after the partition of the Commonwealth in 1993. The author focuses on the specificities of today's programs and points out the benefits of individual programs.

*Key words:* singing, vocal education, Czech Republic, Slovak Republic, comparison of teaching

### **Úvod**

Po spoločných 74 rokoch 31.12. 1992 zaniká Česko-Slovensko. 1.1.1993 sa Česká republika a Slovenská republika zapisujú na mapu Európy ako samostatne fungujúce štáty so všetkými právomocami a správou. Rovnakým spôsobom ako sa menilo zriadenie a organizácia v oboch štátoch, začalo sa odlišovať i vedenie a smerovanie školstva, vrátane hudobného.

### **1. Česká republika**

Zmenou režimu zmenil sa i názov ministerstva. Ministerstvo školství České socialistické republiky dostalo po rozdelení názov Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Došlo k úpravám učebných plánov pre základné umelecké školy (ZUŠ).<sup>1</sup>

Prvé učebné plány Českej republiky pre základné umelecké školy boli schválené 26. júna 1995 s platnosťou od 1.9.1995. Do tejto doby sa vyučovalo podľa osnov z roku 1981 pre PHV<sup>2</sup> a I. stupeň osnov z roku 1988 pre II. stupeň.<sup>3</sup>

#### **1.1 Učebné osnovy z roku 1995**

Učebné osnovy z roku 1995 majú prehľadne vypracované učebné plány pre jednotlivé nástroje, vrátane spevu a hlasovej výchovy. Chýbajú však obsahové štandardy pre jednotlivé

---

<sup>1</sup> V roku 1990 sa základné umelecké školy premenovali na ľudové školy umenia.

<sup>2</sup> PHV – Přípravná hudobná výchova

<sup>3</sup> Osnovy z roku 1995 obsahujú poznámku: Obsah učiva sa riadi platnými učebnými osnovami pre ZUŠ z rokov 1980-1991, ako boli postupne vydávané SNP Praha. Náplň učiva je možné upraviť až do 30% rozsahu tak, aby bola rešpektovaná osobitá tvorivosť učiteľa a aby vznikol priestor pre individuálny prístup k žiakom, aby mohli byť učebné osnovy obohacované o nové poznatky z odboru.

ročníky, rovnako ako ciele a prostriedky, doporučený študijný materiál. Všeobecne zhrnuté poznámky k učebným plánom sú nedostatočné. Odporúčania sú smerované na staršie osnovy.

Tabuľka č. 1: Učebný plán č. 1 Prípravné štúdium: pre deti 5 – 7 ročné<sup>4</sup>

<b>A.</b>	<b>1. polrok</b>	<b>2. polrok</b>
Prípravná hudobná výchova	1 - 2	1
Príprava k hre na nástroj alebo prípravná hlasová výchova	-	1
<b>Celkom</b>	<b>1 - 2</b>	<b>2</b>

<b>B.</b>	<b>1. polrok</b>	<b>2. polrok</b>
Prípravná hudobní výchova	1	1
Hra na nástroj alebo spevácky hlasový výcvik	1	1
<b>Celkom</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

<b>C.</b>	<b>1. polrok</b>	<b>2. polrok</b>
Prípravná hudobno-pohybová výchova	2	2
<b>Celkom</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Učebný plán prípravného štúdia podľa nových osnov môže trvať 1-2 roky. Závisí to od odporúčenia učiteľa hlavného odboru. Prípravný ročník ako vidíme z tabuľky č.1 má tri varianty – A, B, C. varianta A je zhodná so starými učebnými osnovami. Varianta B sa líši od A tým, že nemá prípravu k hre na nástroji, ale má priamo hru na nástroji už v 1. Polroku. Prípravná hudobná výchova má len 1 hodinu. Varianta C obsahuje len jeden predmet, ktorý je úplne odlišný od predchádzajúcich variant. Kladne hodnotím 3 možnosti pre prípravku, ale problém vidím v tom, že v celých osnovách nie je určené, ktorá varianta má byť ku ktorému študijnému plánu priradená alebo aspoň doporučená.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> MŠMTČR. 1995. *Učební plány pro základní umělecké školy: pěvecká výchova a zpěv*. 1995. s. 1

<sup>5</sup> Jedinou poznámkou u prípravných osnov je veta: „Podľa možnosti prideli riaditeľ korepetíciu v rozsahu najviac v rozsahu jednej vyučovacej hodiny týždenne pre jednu skupinu.“

Tabuľka č. 2: Učebný plán č.10 Spevácka hlasová výchova: pre žiakov od 7 rokov.<sup>6</sup>

Názov predmetu	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.
Spevecká hlasová výchova (ind. alebo 2 žiaci)	1	1	1	1	1-1,5	1-1,5	1-1,5
Komorný alebo zborový spev	-	-	-	1	1	1	1
Hudobná náuka	1	1	1	1	1	-	-
Celkom	2	2	2	3	3-3,5	2-2,5	2-2,5
Nepovinný predmet: hra na nástroji	0,5-1	0,5-1	0,5-1	0,5-1	0,5-1	0,5-1	0,5-1
Nepovinný predmet: hudobná nauka	-	-	-	-	-	1	1
Spolu	4,5 -5	4,5 -5	4,5 -5	6,5 -7	6,5 - 8	5,5 -7	5,5 - 7

Výučba Speváckej hlasovej výchovy I. stupňa v samostatnej Českej republike sa od osnov z roku 1981 začne líši. Dĺžka štúdia zostáva sedem ročná, zmenil sa názov odboru zo Speváckeho hlasového výcviku na Spevácku hlasovú výchovu. Výučba je individuálna. V skupine môžu byť najviac dvaja žiaci.<sup>7</sup> V nových osnovách môže mať mimoriadne talentovaný žiak rozšírenú výučbu od 5. ročníka na 1,5 hodiny týždenne. Komorný a zborový spev sa zhoduje so starými osnovami. Rozdiel je v hre na nástroji. V starých osnovách bol klavír od 1. Ročníka 0,5 hodiny týždenne, v nových osnovách je zaradený medzi nepovinný predmet s dotáciou 0,5 -1 hodiny. V hudobnej náuke došlo k zmene. V starých osnovách bola dotácia 1,5 hodiny. V nových osnovách je už len 1 hodina týždenne počas 5 rokov. V 6. a 7. ročníku si môžu žiaci pridať Hudobnú nauku ako nepovinný predmet. Učebných osnovách chýba korepetícia. Učebný plán s ňou nepočíta ani vo vyššom ročníku, takže čas na súhrnu nutný na nácvik repertoáru je súčasťou hlavného predmetu.<sup>8</sup> V osnovách sa nedočítame, či žiaci vykonávajú na konci školského roka postupovú alebo záverečnú skúšku.

<sup>6</sup> MŠMTČR. 1995. *Učební plány pro základní umělecké školy: Pěvecká výchova a zpěv*. 1995. s. 7

<sup>7</sup> Pri výučbe dvoch žiakov je podmienkou, že obaja musia mať hodinu naraz v dotácii 45 minút. Nie je možné vyučovať žiakov individuálne po sebe po pol hodine.

<sup>8</sup> Samostatná hodina korepetície by pomohla nielen v súhre, ale tiež i v detailnejšom dotvorení skladby. V poznámkach sa dočítame, že riaditeľ môže prideliť korepetíciu v rozsahu 1-2 hodiny týždenne na triedu, ale len pokiaľ sa jedná o skladbu s náročným klavírnym sprievodom.

Tabuľka č. 3: Učebný plán č. 13 Spevácka výchova a spev: pre žiakov od 14 rokov a po dospelých<sup>9</sup>

Názov predmetu	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
Spevácka výchova a spev	1 - 2	1 - 2	1 - 2	1 - 2
Komorný spev	1	1	1	1
Spev a korepetícia	0,5	0,5	0,5	0,5
Celkom	2,5 - 3,5	2,5 - 3,5	2,5 - 3,5	2,5 - 3,5
Nepovinný predmet: hra na nástroji	0,5	0,5	0,5	0,5
Nepovinný predmet: náuka o hudbe	1	1	1	1
<b>Spolu</b>	<b>6,5 – 8,5</b>	<b>6,5 - 8,5</b>	<b>6,5 - 8,5</b>	<b>6,5 – 8,5</b>

Tabuľka č. 3 je pre II. stupeň. Dĺžka štúdia zostáva nezmenená, ale oproti osnovám z roku 1988 dochádza k zmenám. Žiak má možnosť v 2 hodinovej dotácii v hlavnom predmete – speve. Z tabuľky vypadol predmet Komorný alebo zborový spev. Povinný klavír alebo iný nástroj majú žiaci možnosť absolvovať ako nepovinný predmet. Tiež Náuku o hudbe. Rovnako ako v prípade I. stupňa nenájdeme informáciu o postupových skúškach, cieľoch a metódach práce a doporučený repertoár. Začínajúci pedagóg, ktorý pracuje s týmito osnovami musí byť dezorientovaný. Chýbajú mu základné informácie. Učebné osnovy obsahujú i učebný plán pre rozšírenú výučbu.

Tabuľka č. 4: Učebný plán č. 25 Spevácka výchova a spev: rozšírené vyučovanie<sup>10</sup>

Názov predmetu	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.
Spevácka výchova a spev	1 - 1,5	1 - 1,5	1,5 - 2	1,5 - 2
Spev s klavírnym doprovodom	0,5	0,5	0,5 - 1	0,5 - 1
Komorný alebo zborový spev	0,5 - 1	0,5 - 1	0,5 - 1	0,5 - 1
Hra na klavíri alebo iný nástroj	0,5	0,5	0,5	0,5
Hudobná náuka	1	1	-	-
<b>Celkom</b>	<b>3,5 - 4,5</b>	<b>3,5 - 4,5</b>	<b>3 - 4,5</b>	<b>3 - 4,5</b>
Nepovinný predmet: hudobná náuka	-	-	1	1

Ak porovnáme osnovy z roku 1982 s rokom 1995 zistíme, že predmety sú totožné. Zmeny nastali v dotácii hodín pre jednotlivé predmety. Pozitívny je fakt, že počet hodín spevu je možné rozšíriť. V nových osnovách môžu žiaci dostať až 2 hodiny týždenne, zatiaľ čo v starých osnovách mali nárok len na 1 hodinu týždenne počas 4 rokov rozšíreného vyučovania. Do učebných osnov sa dostala korepetícia. Je definovaná ako Spev s klavírnym sprievodom s dotáciou dva roky 0,5 hodiny s možnosťou v 6. A 7. ročníku až hodinovej dotácie. Rozdiel je tiež v predmete Hudobná náuka. Žiaci ju majú povinnú iba v 4. A 5.

<sup>9</sup> MŠMTČR. 1995. *Učební plány pro základní umělecké školy: pěvecká výchova a zpěv*. 1995. s. 8

<sup>10</sup> MŠMTČR. 1995. *Učební plány pro základní umělecké školy: pěvecká výchova a zpěv*. 1995. s. 13

ročníku. Pokiaľ ju chcú absolvovať i v 6. A 7. ročníku majú možnosť si ju navoliť ako nepovinný predmet s hodinovou dotáciou.<sup>11</sup>

## 1.2 Učebné osnovy z roku 2010

V roku 2010 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy školský zákon, ktorý prikazuje základným umeleckým školám, základným a materským školám vytvoriť svoj vlastný vzdelávací program (ŠVP), k tvorbe ktorého dalo ministerstvo podklady v podobe rámcového vzdelávacieho programu (RVP) a manuál pre tvorbu ŠVP.

Tabuľka č. 5: Učebný plán č. 5.1 Prípravná hudobná výchova I (PHV I) – pre 5 ročné a deti predškolského veku<sup>12</sup>

	<b>1. polrok</b>	<b>2. polrok</b>
Prípravná hudobná výchova I	1,5	1
Príprava k hre na nástroji alebo prípravná hlasová výchova	-	0,5 -1
<b>Celkom</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5 -2</b>

Platné učebné osnovy sú nastavené v Českej republike tak, aby umožnili vzdelanie od čo najútlejšieho veku. Tabuľka č.5 dokladuje, že PHV štúdium je možné od piatich rokov. V tomto prípade je PHV výučba dvojročná. Ak na štúdium nastúpi v šiestom roku života, ale ešte nechodí do základnej školy, je štúdium tiež dvojročné. Ak navštevuje základnú školu nastupuje do PVH II. Staré učebné osnovy mali dotáciu 1 hodiny s možnosťou rozhodnúť sa na základe vyspelosti konkrétneho žiaka. Vzhľadom k psychickej vyspelosti žiaka je 0,5 hod. dotácia vhodnejšia, nakoľko sa žiak väčšiu časovú dotáciu nedokáže sústrediť.

Ak porovnáme ŠVP s osnovami z roku 1995 zistíme, že vo variante A je možnosť 1 -2 hodinovej prípravnej hudobnej výchovy týždenne a v tabuľke č.5 je dotácia 1,5 hodiny. V druhom polroku je rozdiel len v stanovení hodiny prípravnej hry na hudobný nástroj. Staré učebné osnovy mali hodinovú dotáciu v nových je možnosť podľa vyspelosti konkrétneho žiaka dať 0,5 hodiny alebo 1 celú hodinu. V praxi sa preferuje 0,5 hodiny. Dôvodom je koncentrácia žiaka. Deti mladšieho školského veku sa nedokážu dlhšie koncentrovať.

Učebný plán obsahuje v I. stupni výučbu sólového spevu s hodinovou dotáciou s predmetmi hudobná náuka, zborový spev, komorný spev a nepovinný predmet – hra na druhý nástroj

<sup>11</sup> V osnovách sa nedočítame za akých podmienok môže byť žiakovi pridelená rozšírená výučba. Tiež sa nedočítame, aké plynú pre žiaka z rozšírenej výučby povinnosti napr. súťaže, reprezentácia školy, verejné vystúpenia a pod. Na tvorbe ŠVP sa podieľali: riaditeľ školy, zástupcovia školy a celý pedagogický zbor. Učiteľia jednotlivých odborov tvorili osnovy spoločne. Tvorba vzdelávacieho programu podliehala MŠMT. Osnovy obsahujú základné informácie o škole, histórii a vývoji školy, zameraniu školy a víziu do budúcnosti, výchovno-vzdelávaciu stratégiu, metódy, kompetencie, metódy a ciele jednotlivých odborov, ako všeobecne tak i konkrétne pre jednotlivé študijné odbory a ročníky so spôsobom hodnotenia. Zvlášť kapitoly sú venované mimoriadne talentovaným žiakom a žiakom so špeciálnymi potrebami. Každý ŠVP je originál. Po dvojročnom prípravnom období sa v školskom roku 2012/2013 zahájila výučba podľa nových osnov. Program platil pre PHV a I. Ročník I. stupňa ZUŠ. Súbežne prebiehala výučba podľa starých osnov z roku 1995.

<sup>12</sup> Školní vzdělávací program Základní umělecké školy Pardubice-Polabiny, Lonkova 510 : sólový zpěv. 2012. s. 13



Tabuľka č. 6: Učebný plán č. 5.22 Sólový spev ( I. stupeň)

Názov predmetu	1.roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.
Sólový spev	1	1	1	1	1	1	1
Hudobná náuka	1	1	1	1	1	1	1
Komorný spev	1	1	1	1	1	1	1
Hra na druhý nástroj	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
<b>Celkový počet hodín týždenne</b>	<b>3-4</b>	<b>3 - 4</b>	<b>3 - 4</b>	<b>3 - 4</b>	<b>3 - 4</b>	<b>3 - 4</b>	<b>3 - 4</b>

Rovnako ako na I. stupni i na II. stupni sa vyučuje Sólový spev. Odlišnosti od starších osnov sú minimálne. Opäť v učebných osnovách chýba hodina korepetície, čo považujeme za veľkú chybu. Štúdium končí záverečnou skúškou na konci roku: „ Štúdium II. stupňa žiak ukončí verejným absolventským alebo kolektívnym vystúpením, alebo záverečnou skúškou, na ktorej prednesie program odpovedajúcej náročnosti.<sup>13</sup>

## 2. Slovenská republika

Tak ako v Českej republike i v Slovenskej republike sa hudobné školstvo riadilo učebnými osnovami zo spoločného štátu. V priebehu roku 1995 začalo Ministerstvo školstva pracovať na nových učebných plánoch, ktoré sa inovovali o nové predmeta ako napr. hra na keyborde, hudba a počítač. Štúdium sa organizovalo ako prípravné, základné, rozšírené a štúdium pre dospelých až do roku 2008.

### 2.1 Učebný plán z roku 1996

Doposiaľ prevažoval v učebných osnovách český repertoár. Teraz nastala zmena a na slovenskú tvorbu sa kládol veľký dôraz. Predovšetkým žiaci mladšieho školského veku študovali skladby v rodnom – slovenskom jazyku. U starších žiakov sa preferovalo spievanie v originály.

Samostatné nové osnovy z roku 1996 sa líšia predovšetkým v možnosti výberu voliteľných predmetov. Tie však musel schváliť riaditeľ školy. Osnovy neurčovali minimálne prebratú látku, došlo k zrušeniu postupových skúšok. Zmenilo sa tiež hodnotenie na tri známkoacie stupne.

Tabuľka č. 7: Učebný plán č. 12 Hlasová výchova, spev<sup>14</sup>

Názov predmetu	1.roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.
Hlasová výchova	1,5	1,5	1,5	-	-	-	-
Spev	-	-	-	1	1	1	1
Korepetícia	-	-	-	-	-	0,5	0,5
Obligátny nástroj	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5

<sup>13</sup> Školní vzdělávací program Základní umělecké školy Pardubice- Polabiny, Lonkova 510: sólový zpěv 2012. S105.

<sup>14</sup> Ministerstvo školstva SR.1996. *Učebné osnovy* schválené pod číslom 729/95 -15 Bratislava : Ministerstvo školstva.

Zborový spev	1	1	1	1	1	1	1
Hudobná teória	1	1	1	1	1,5	1,5	1,5
Nepovinný predmet	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
<b>Celkový počet hodín týždenne</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4,5</b>	<b>4</b>	<b>4,5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

Pokiaľ chcel žiak pokračovať na II. stupni, platili osnovy z roku 1988. Tieto osnovy sa vzťahovali i na štúdium pre dospelých. Najpoužívanejším sa stal učebný plán č.11, ktorý bol časovo náročnejší v každom ročníku štúdia. Žiaci, ktorí sa pripravovali na ďalšie štúdium hudby mali možnosť rozšírenej výučby. Ta spočívala v rozšírení hodinovej dotácie spevu o ďalšiu hodinu a 0,5 hodiny korepetície.

Tabuľka č. 8: Učebný plán č.11 Spev<sup>15</sup>

Názov predmetu	1.roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.
Spev	1	1	1	1	1	1	1
Korepetícia	-	-	-	-	-	0.5	0,5
Obligátny nástroj	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Zborový spev	2	2	2	2	2	2	2
Hudobná teória	1	1	1	1	1,5	1,5	1,5
Nepovinný predmet	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
<b>Celkový počet hodín týždenne</b>	<b>4,5</b>	<b>4,5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5,5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

## 2.2 Učebný plán z roku 2004

V roku 2004 došlo k prepracovaniu osnov pre základné umelecké školy na Slovensku. Do platnosti vstúpili 1.9.2004. Cieľom bolo zväčšiť variabilitu študijných plánov. To sa najviac podarilo v prípravnom ročníku, ktorý mal až tri varianty – A, B, C. varianta A bola určená deťom od 5 rokov. V prvom roku mohlo spájať prípravnú hudobnú výchovu s hudobno-pohybovou výchovou. V 7 rokoch sa mohli žiaci prihlásiť na I. stupeň ZUŠ. O zaradení žiaka rozhodol riaditeľ na základe odporúčanie triedneho učiteľa prípravnej hlasovej výchovy. Varianta B bola určená 6 ročným deťom, ktoré mohli ako 8 ročné nastúpiť do I. stupňa ZUŠ. Varianta C bola pre 7 ročné deti, ktoré neabsolvovali ani jednu z predchádzajúcich variant. Na I. stupeň sa mohli hlásiť v 8 rokoch. To znamená, že absolvovali iba 1 rok prípravného štúdia. Učebné osnovy pre spev sa úplne zhodujú s osnovami z roku 1996. Veľká sloboda nastala v oblasti repertoáru. Nie sú stanovené obsahové štandardy. Repertoár, jeho množstvo je plne v kompetencii učiteľa spevu, ktorý ho prispôsobuje jednotlivým žiakom podľa ich individuálnych dispozícií.

<sup>15</sup> Ministerstvo školstva SR. 1996. *Učebné osnovy* schválené pod čísom 729/95 -15 Bratislava : Ministerstvo školstva

Tabuľka č. 9: Učebný plán č.15 Hlasová výchova, spev<sup>16</sup>

Názov predmetu	1.roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.
Hlasová výchova	1,5	1,5	1,5	-	-	-	-
Spev	-	-	-	1	1	1	1
Korepetícia	-	-	-	-	-	0,5	0,5
Obligátny nástroj	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Zborový spev	-	-	1	1	1	1	1
Hudobná teória	1	1	1	1	1,5	1,5	1,5
Nepovinný predmet	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
<b>Celkový počet hodín týždenne</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>	<b>4,5</b>	<b>4</b>	<b>3,5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### 2.3 Učebný plán z roku 2015

Zásadné zmeny na stali v oblasti základného umeleckého školstva v roku 2009, keď ministerstvo schválilo zmenu hodnotenia na ZUŠ a to z trojstupňovej škály na štvorstupňovú. Známkovanie začalo platiť od školského roka 2009/2010.

Posledné prepracovanie učebných osnov pre základné umelecké školy nastalo v roku 2015, Keď Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu Slovenskej republiky vytvorilo Štátny vzdelávací program základnej umeleckej školy pre primárne a nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie. Osnovy obsahujú študijné plány prípravného štúdia, prvého a druhého stupňa, rozšírené štúdium a štúdium pre dospelých. Jednotlivé plány sú označené číslami, pre ich lepšie rozlíšenie a podľa študijného zamerania. Osnovy obsahujú i dĺžku štúdia, doporučený vek nástupu dieťaťa na dané štúdium Učebný plán je možné upraviť až o 30%. Učebné plány môže meniť len riaditeľ, a to po porade s umeleckou radou školy.

Platné učebné osnovy sa líšia počtom možných variant v prípravnom ročníku. Teraz sú len dve. V A variante j to dvojročné štúdium, v B variante jedno ročné. Štúdium na I. stupni trvá 8 rokov. Je rozdelené na primárne a nižšie sekundárne. Oba stupne majú 4 roky. Žiaci II. stupňa, ktorí neabsolvovali I. stupeň majú povinnú hudobnú nauku v rozsahu 1 hodiny týždenne. Ak porovnáme učebné osnovy I. stupňa z roku 2004 a 2015 zistíme podstatné zmeny. Sedemročný systém je rozšírený na osemročný. Dva samostatné učebné plány Hlasová výchova, spev a Spev sú dnes obsiahnuté v jednom učebnom programe.

Tabuľka č. 10: Učebný plán č.8 Hlasová výchova, spev ( I. stupeň, od 7-8 roku)<sup>17</sup>

Stupeň vzdelania	Primárne vzdelávanie				Sekundárne vzdelávanie				
	Názov predmetu	1.roč.	2.roč.	3.roč.	4.roč.	1.roč.	2.roč.	3. roč.	4 roč.
1.a Hlasová výchova (dva žiaci v skupine)	1,5	1,5	1,5	-	-	-	-	-	-

<sup>16</sup> Ministerstvo školstva SR. 2003. *Učebnéplány MŠ SR* schválené pod čísom 11 215/2003. Bratislava : Ministerstvo školstva

<sup>17</sup> Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. 2015.*Rámcové učebné plány štátneho vzdelávacieho programu základnej umeleckej školy* schválené pod číslom 2015-06346/5841:1-10AO. Bratislava: Ministerstvo školstva

1.b Spev (indiv. výučba)	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Korepetícia	-	-	-	-	-	0,5	0,5
Obligátny nástroj – klávesový alebo iný	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Komorný spev	-	-	1	1	1	1	1
Hudobná teória	1	1	1	1	1	1	1
Zborový spev	-	-	2	2	2	2	2
<b>Celkový počet hodín týždenne</b>	<b>4,5</b>	<b>4,5</b>	<b>7,5</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>6,5</b>	<b>6,5</b>

### 3. Záver

Napriek rovnakým základom sa dnes umelecké školstvo v Českej a Slovenskej republike značne od seba vzdialilo. Rozdiely vidíme v obsahu i v smere študijného programu Hlasová výchova, spev. Dnes sa umelecké školstvo v Čechách a na Slovensku líši predovšetkým kvantitou povinných predmetov a dotáciou hodín pre jednotlivé predmety. Slovenské umelecké školstvo kladie na žiaka vyššie nároky, ale tiež mu poskytuje viac hodinovú dotáciu v študijnom programe Hlasová výchova, spev. V osnovách oboch krajín chýba príručka pre začínajúceho učiteľa a nevyriešená je tiež otázka klavírnej spolupráce – korepetície, tak dôležitej pri práci so spevákom. Napriek veľkej snahe učiteľov o udržanie kvality umeleckého školstva konštatujeme, že zlaté obdobie umeleckého školstva na Slovensku je minulosťou a mnohú základné umelecké školy dnes supľujú centrá voľného času.<sup>18</sup>

### Použitá literatúra

1. MŠMTČR. 1995. *Učební plány pro základní umělecké školy: pěvecká výchova a zpěv*. 1995. s. 1 Školní vzdělávací program Základní umělecké školy Pardubice - Polabiny, Lonkova 510 : sólový zpěv. 2012. s. 13
2. MŠMTČR. 1995. *Učební plány pro základní umělecké školy: pěvecká výchova a zpěv*. 1995
3. Ministerstvo školstva SR. 1996. *Učebné osnovy* schválené pod čísom 729/95 -15 Bratislava : Ministerstvo školstva
4. Ministerstvo školstva SR. 2003. *Učebné plány MŠ SR* schválené pod čísom 11 215/2003. Bratislava : Ministerstvo školstva
5. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. 2015. *Rámcové učebné plány štátneho vzdelávacieho programu základnej umeleckej školy* schválené pod číslom 2015-06346/5841:1-10AO. Bratislava: Ministerstvo školstva
6. SADLOŇOVÁ, E. *Súčasný trend výučby hlasovej výchovy v základnej umeleckej škole*. In: Acta humanica. - ISSN 1336-5126. - Č. 1 (2010), s. 172-180.
7. SADLOŇOVÁ, E. *Individuálna hodina v procese výučby spevu*. In: Acta humanica. - ISSN 1336-5126. - Roč. 11, č. 2 (2014), s. 124-129.
8. SADLOŇOVÁ, E. *Hlasová výchova detí mladšieho školského veku na ZUŠ* In: Ako ďalej v hudobnej výchove 2 : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Banská Bystrica 21.-22.6.2006. - Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2006. - ISBN 80-8083-232-3. - 7 s. - Požiadavky na systém: Windows 95 a vyššie, CD-ROM mechanika. Poznámka: Vyšiel aj tlačенý zborník abstraktov, s. 19

<sup>18</sup> Dôkazom je úroveň pripravenosti študentov, ktorí sa uchádzajú o štúdium na stredných odborných školách – konzervatórium, stredné pedagogické školy.

9. SADLOŇOVÁ, E. *Hlasová výchova a spev v umeleckom školstve na Slovensku (po reforme základného a stredného umeleckého školstva)* = Vokal training and singing in arts education in Slovakia (after the reform of elementary and secondary art education. In: Sapere Aude 2014 : pedagogika, psychologie a dnešní společnost : recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí : 24.-28. března 2014, Hradec Králové, Česká republika. vol. IV. - Hradec Králové: Magnanimitas, 2014. - ISBN 978-80-87952-03-0. - S. 308-317.

**Kontaktné údaje**

MgA. Emília Sadloňová, PhD.

Katedra hudby

Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

Slovakia

Tel: +421 907 656 859

email: emilia.sadlonova@ fhv.uniza.sk

# VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ V ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLE

## EDUCATION OF IMMIGRANT PUPILS AT CZECH PRIMARY SCHOOL

*Klára Horáčková*

### **Abstrakt**

Ve své práci se zabývám problematikou vzdělávání a začleňování žáků cizinců v české primární škole. Cílem práce je zmapovat přístupy škol k začleňování žáků cizinců, tyto přístupy zhodnotit a ze získaných dat formulovat doporučení pro efektivní cesty začleňování. Vycházím z dostupné literatury a také ze svých zkušeností získaných v rámci půlročního studia ve Finsku. Finský model začleňování žáků cizinců považuji za příklad dobré praxe. Kvalitativní výzkum odpovídá na hlavní výzkumnou otázku - Jak probíhá proces začleňování žáků cizinců v české primární škole?, a sestává z případové studie dvou českých škol, které se zabývají procesem začleňování a vzdělávání žáků cizinců. Ve výzkumné práci využívám též svých zkušeností ze čtyřleté práce v neziskové organizaci META, která se přes deset let zaměřuje na vzdělávání a začleňování cizinců v ČR. Především pak využívám kontaktů na jednotlivé aktéry českého vzdělávacího systému, které zapojuji do výzkumu.

***Klíčová slova:*** vzdělávání a začleňování žáků cizinců, žák cizinec, rovné příležitosti ve vzdělávání, integrace, integrační proces, inkluze

### **Abstract**

In my work I deal with the issue of education and integration of immigrant pupils at Czech primary school. The aim of the thesis is to map the approaches of schools to the integration of these pupils, to evaluate these approaches and formulate recommendations for effective integration paths from the obtained data. I founded sources in an available literature and also in my experience gained during the half-year study in Finland. I consider the Finnish model for the integration of foreign pupils to be an example of good practice. Qualitative research responds to the main research question - How is the process of integrating immigrant pupils at Czech primary school? and consists of a case study of two Czech schools dealing with the process of integration and education of these pupils. In my research work I also use my experience from a four-year work in the NGO META, which has been focusing on the education and integration of foreigners in the Czech Republic over ten years. First of all, I use contacts to the various actors of the Czech education system, which I am involved in the research.

***Key words:*** education and integration of immigrant pupils, immigrant pupils, foreigners, equal opportunities in education, integration, integration process, inclusion

## **1 VÝCHODISKA VÝZKUMU**

Cílem tohoto příspěvku je referovat o výsledcích výzkumu, který odpovídá na otázku, jak probíhá proces začleňování žáků cizinců v české primární škole. Výzkum probíhal na dvou základních školách, a to především na jejich prvním stupni (1. – 5. třída) v období září 2012 – červen 2017.

Teoretická část vychází z předpokladu, že školní třída, která je naplněna žáky z nejrůznějších kulturních prostředí, ale také žáků s rozličnými poruchami učení či mimořádným nadáním,

vyžaduje práci s diverzitou, jedná se o třídu multikulturní a je třeba s ní odborně pracovat (Moree, 2008). Jestliže je součástí takové třídy i žák cizinec, přináší to samozřejmě potřebu odlišného přístupu a diferenciaci učiva (Kasíková, Straková, 2011). Z výzkumných zpráv Evropské komise lze také vyčíst, že důležitá je úspěšnost těchto dětí při překonávání bariér. Ukazuje se, že více než etnicita ovlivňuje vývoj situace sociální zařazení do společnosti a vzdělání rodičů. Jako klasická překážka ve vzdělání je identifikována jazyková bariéra (European Commission, 2014). Z šetření, které proběhlo v roce 2009, byla zpracována samostatná studie zaměřená na problematiku vzdělávání dětí imigrantů s ohledem na vztah migračních politik a vzdělávacích systémů. Velkou pozornost tato analýza věnovala tématu rozvoje potenciálu, který děti s migrační zkušeností mají (OECD, 2012).

Díleč získané poznatky směřují k jediné možnosti vzdělávání, a to k inkluzivnímu vzdělávání neboli společnému vzdělávání. V publikaci Spilkové čteme, že "*Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací.*" Z této definice inkluzivního vzdělávání vycházím. Mluvím tedy o komplexním přístupu školy. Ten zmiňuje též P. Gibbons a hovoří o tzv. lešení (*scaffolding*), tedy přístupu ke vzdělávání jako ke stavbě budovy, kdy je vždy zapotřebí lešení (podpory) po celou dobu stavby a až po jejím dokončení je lešení odstraněno. Takové lešení (podporu) poskytují žákovi cizinci učitel, potažmo škola svými opatřeními.

Dalším východiskem a především inspirací pro výzkum je finský vzdělávací systém. Více než dvacetileté zkušenosti Finska ukazují, že velmi efektivní možností podpory žáků cizinců jsou přípravné třídy (*preparatory class*). Tyto třídy jsou zřizovány na základě rozhodnutí koordinátora multikulturního vzdělávání. Pro naši situaci je zjevně nejvíce inspirativní fakt, že v celém Finsku existuje síť přípravných tříd, kde se připravují žáci cizinci jeden rok (až 100 hodin) a mohou takovou třídu opustit dříve, nebo naopak setrvat déle dle potřeb. Do běžné výuky pak vstupují s již základní znalostí jazyka. I nadále je jim však poskytována podpora (až 6 následujících let). V rámci přípravných tříd, ale i v rámci dalších úrovní podpory žáků cizinců se vyučuje finština/švédština jako druhý jazyk pomocí speciálních - k tomuto vzdělávacímu účelu určených - učebnic a didaktických materiálů. Dále pak ale existují i učebnice, které jsou dodávány v sadě s běžnými učebnicemi finštiny, a učitel tedy má k dispozici speciálně připravenou učebnici pro integrovaného žáka s odlišným mateřským jazykem, ten pak pracuje v běžné třídě na stejných tématech. Za vzdělávací obsah v přípravné třídě je zodpovědný zřizovatel a ředitel školy. Obecně navrhované cíle jsou definované v Národním vzdělávacím programu (*National Core Curriculum for Basic Education*), kde se též dočteme, že neexistuje národní sylabus pro přípravné vzdělávání, a že vzdělávání je poskytováno individualizovaně každému žákovi dle jeho startovní pozice, osobních učebních cílů, vzdělávacích předmětů, vzdělávání v jednotlivých skupinách a integrace do hlavního vzdělávacího proudu. Každá obec tedy zpracovává své konkrétní regionální vzdělávací programy přizpůsobené jejich podmínkám a jednotlivé školy pak školní vzdělávací programy. Za velmi inspirativní fakt považuji to, že školní inspekce byla ve Finsku zrušena v 90. letech minulého století. Za kvalitu zodpovídají sami poskytovatelé vzdělávání - tedy učitelé. Finsko vkládá velkou důvěru učitelům, a ti jsou hrdí na svou profesi. Velmi je podporována spolupráce učitelů ve školách.

### **1.1 Metodologické charakteristiky**

Výzkum je postaven na případové studii dvou českých primárních škol. Případovou studii vnímám jako snahu o komplexní porozumění případům v jejich přirozeném prostředí (Švaříček, Šedřová, 2007). Výzkum jsem realizovala v letech 2012 až 2017 v několika fázích.

První fáze, pilotáž, byla zaměřena na analýzu situace na českých školách. Byl rozeslán dotazník do všech základních škol v České republice. Na základě takto získaných dat jsem vybrala několik škol, které vzdělávaly žáky cizince. Z těchto jsem pak vybírala pouze školy, které uvedly, že mají zájem o spolupráci. Následně byl stanoven výzkumný vzorek, a to záměrným výběrem. Rozhodla jsem se, že využiji tzv. *gatekeeperů* – to znamená učitelů, které osobně znám. Jsem si jistá, že tato cesta mi zaručuje důvěru mezi mnou a účastníky výzkumu. Výzkumný vzorek škol je následující – velká škola s rozšířenou výukou jazyků, která je často rodiči volena z důvodů, že jeden z nich hovoří jiným jazykem, než je čeština; malá komunitní škola, kterou rodiče žáků cizinců vyhledávají pro její malý kolektiv žáků i učitelů a bezpečné prostředí (Dryfoos, Quinn, Barkin, 2005).

V druhé fázi proběhlo výzkumné šetření na těchto vybraných školách. K zajištění triangulace výzkumu využívám při sběru dat více metod, a to především pozorování, které bylo zaznamenáváno pomocí vlastních pozorovacích archů; hloubkový rozhovor s vedením školy, učiteli, popřípadě žáky a rodiči; analýzu dokumentů, a to především statistických, legislativních, ale v neposlední řadě také školských; vše zpracovávám pomocí otevřeného kódování a softwaru Maxqda. Dále bylo využito pořizování audiovizuálních záznamů výuky, které byly následně kriticky zhodnoceny a reflektovány s učiteli. Z těchto ukázek vzniklo několik příkladů dobré praxe, které jsou využívány v přímé práci s učiteli (vzdělávací akce organizace META) či v přímé práci se studenty učitelství (volitelný kurz Vzdělávání žáků cizinců na PedF UK).

Ve třetí fázi výzkumu pak komparuji procesy na sledovaných školách se zkušenostmi z Finska. Dále pak se zaměřuji na vzdělávací systém ČR jako celek a na jeho limity ve vztahu ke vzdělávání žáků cizinců. Tuto část zakončuji dílčími doporučeními pro jednotlivé aktéry.

Výsledky výzkumu mi umožňují vytvořit si komplexní představu o přístupu dvou odlišných primárních škol k začleňování a vzdělávání žáků cizinců. Tyto přístupy pak dávám do kontextu kurikulárních dokumentů a navrhuji dílčí opatření a doporučení.

## 2 PRŮBĚH A VÝSLEDKY JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ VÝZKUMU

### *Pilotáž*

Cílem pilotáže bylo postihnout situaci českých primárních škol ve vztahu k procesu začleňování a vzdělávání žáků cizinců a vytvořit výzkumný vzorek pro můj výzkum (O'leary, 2004). Z celkového počtu základních škol 4095 ve školním roce 2012/2013 reagovalo na dotazník 6,7 % škol (274 odpovědí) v rozložení 251 škol veřejných, 21 škol soukromých a 2 školy církevní. Tento dotazník byl odeslán na adresu vedení školy a dá se tedy předpokládat, že jím byl i vyplněn. Ke zpracování dotazníku jsem využila formuláře Google a zajímaly mě především následující položky:

- Počet žáků cizinců na škole
- Zkušenosti se začleňováním žáků cizinců
- Realizovaná opatření ve vztahu k začleňování žáků cizinců
- Vzdělávání pedagogů

Následně jsem učinila výběr deseti škol, které jsem považovala pro svůj výzkum za zajímavé. Některé školy odmítly spolupráci (jednalo se především o velmi aktivní školy, které byly zapojeny do řady projektů a jiných aktivit) a v pěti školách z mého výběru jsem našla tzv. *gatekeepery*, tedy učitele, které jsem osobně znala. Z těchto pěti se mi pak podařilo navázat spolupráci se dvěma. Důležitým faktorem bylo pro tento záměrný konečný výběr výzkumného vzorku též komunikační nastavení a směřování vedení školy, které jsem pro svůj výzkum také potřebovala získat.



### **Pozorování a rozhovory**

Cílem bylo sledovat vybrané učitele, kteří vzdělávají žáky cizince a postihnout jejich přístupy. Pozorování probíhalo průběžně v období září 2012 až červen 2017. Některé učitele jsem tedy měla možnost sledovat v průběhu jejich působení na žáky cizince od 1. do 5. třídy.

Vycházím mimo jiné také z metodologické literatury od M. O'learyho. Pro pozorování jsem si vytvořila pozorovací arch (*observation report form*), který jsem v průběhu výzkumu upravovala dle aktuálních potřeb, a po pilotních pozorováních jsem si stanovila orientační kritéria pro pozorování (*indicative observation criteria*).

V průběhu výzkumu jsem sledovala na dvou školách celkem 10 učitelů, ti byli voleni dostupným výběrem, analyzováni podle pohlaví, délky praxe (Tabulka 1), charakteristiky a ochoty sdílet a reflektovat své zkušenosti. Rozložení sledovaných tříd bylo spravedlivé, tedy pět učitelů na velké škole a pět učitelů na škole malé.

Tabulka 1: Rozložení respondentů podle délky praxe

Délka praxe (v počtu let)	méně než 5 let	5 – 10 let	10 – 20 let	více než 20 let
ŽENY	2	2	3	1
MUŽI	1	0	1	0
CELKEM	3	2	4	1

Rozhovory byly realizovány s jednotlivými učiteli, s řediteli škol, s žáky cizinci (ovšem jejich přínos zpochybňuji vzhledem k nedostatečné znalosti češtiny), s rodiči (v případě bilingvních rodičů), s dalšími pedagogickými pracovníky (asistenti pedagoga, výchovní poradci, speciální pedagogové, koordinátor inkluze).

Dále byly průběžně realizovány rozhovory s jednotlivými aktéry v českém vzdělávacím systému (pracovník ministerstva školství, zástupce české školní inspekce, zástupci neziskových organizací, zástupce zřizovatele, zástupce školského poradenského zařízení).

### **Nadresortní platforma**

V průběhu výzkumných prací byla založena nadresortní platforma (červenec 2013) na základě iniciace neziskové organizace META. Tato platforma nese název *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem* a klade si za cíl vytvořit návrh systémových opatření vedoucích ke koncepčnímu nastavení. Výchozím materiálem pro jednání nadresortní skupiny byl poziční dokument, který postihuje situaci vzdělávání žáků cizinců v ČR v roce 2013.

Výstupem působení platformy, jíž jsem členem, bylo vytvoření koncepčního materiálu *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení*<sup>1</sup>, který postihuje klíčové oblasti dané problematiky a navrhuje další postup v následujících oblastech:

- Koordinace a koncepce
- Jazyková příprava a podpora v předškolním věku
- Jazyková příprava a podpora na ZŠ
- Jazyková příprava a podpora na SŠ
- Vzdělávání pedagogů
- Poradenství žákům s OMJ a školám, které je vzdělávají
- Podpora sociálního poradenství při práci s žáky s OMJ
- Podpora mateřského jazyka

<sup>1</sup> TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení*. Praha: META, 2014. Dostupné na [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp\\_blok\\_web\\_final\\_0.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf)

Do činnosti platformy se zapojili zástupci všech důležitých aktérů, jejichž agendy a činnosti se promítají do podoby vzdělávání a začleňování žáků s OMJ. Platformy a na ní navazujících expertních pracovních skupin se účastnili zástupci ministerstev školství a vnitra, státní správy a samospráv, dále pak zástupci odborných ústavů (NÚV, ÚJOP), České školní inspekce, ředitelé a učitelé mateřských, základních i středních škol, akademičtí pracovníci z pedagogických fakult, pracovníci nevládních organizací, zástupci pedagogicko-psychologických poraden, ale i samotní rodiče s migrační zkušeností. Celkem se na přípravě souboru systémových doporučení podílelo 96 zástupců klíčových institucí<sup>2</sup>.

## 2.1 Obecné výsledky

Vzhledem k omezenému rozsahu tohoto příspěvku shrnuji výsledky stručně a vybírám ty nejzásadnější. Představitelé institucí (jednotliví aktéři) se shodli na tom, že systémové změny ve vztahu ke vzdělávání a začleňování žáků cizinců jsou nutné. Zmiňují především oblasti jako je koordinace a koncepce (např. nutný systém předávání informací o situacích na samotných školách a na jednotlivé státní instituce, dále pak revizi legislativního nastavení a soulad těchto případných změn s metodickými materiály pro učitele).

Jednotliví aktéři se také shodují na tom, že je nutná větší komunikace a spolupráce mezi nimi samotnými. Překvapivým názorem, který se též opakoval, byla i důležitost a opodstatněné místo neziskových organizací, které napomáhají procesu začleňování žáků cizinců.

Učitelé spolu s vedením škol kladou důraz na vysokoškolskou přípravu budoucích pedagogů. Nejsou přesvědčení, že začínající učitelé jsou vybaveni dostatečnými kompetencemi pro výuku v heterogenní třídě. Ředitelé zdůraznili, že pokud je ředitel vybaven kompetencemi a jistou mírou *osvědčení*, má škola velké předpoklady k tomu, že bude zvládat proces začleňování žáků cizinců a vedení povede své pedagogy k zaměření se na tuto skupinu žáků. Prostor ke zlepšení vidí vedení školy v nedostatku finančních prostředků (díky novele školského zákona došlo v této oblasti k posunu), neflexibilitě systému dotačních a rozvojových programů, nedostatečném personálním zabezpečení v rámci možností školy, v administrativní zátěži všech zúčastněných (např. v případě učitelů práce s individuálním vzdělávacím plánem a podobně), tlak ze strany veřejnosti (rasismus, xenofobie) či nedostatek času a prostoru pro větší kontakt s rodiči žáků.

Učitelé navíc zdůrazňují selhávání pedagogicko-psychologických poraden jako poradenského zařízení, zmiňují případy nekompetentnosti pracovníků těchto poraden v diagnostice žáků cizinců. K tomu bych ovšem doplnila, že je třeba si uvědomit, že v případě žáků cizinců se jedná o diagnostiku jazykovou, ve které většina poradenských pracovníků nebyla dosud vzdělávána (po nabytí účinnosti již zmíněné novely dochází často k tomu, že některá poradenská zařízení již našla cestu k přiznávání podpůrných opatření pro žáky cizince, ale některá ne, což zmiňuje i výzkum Nadace Open Society Fund Praha z roku 2018<sup>3</sup>). Zmínila bych také reflexi asistentů pedagoga, kteří zdůrazňovali absenci systematického vzdělávání a pochopitelně nedostatečné finanční ohodnocení, obojí brání kvalitnímu personálnímu zabezpečení, které zmiňovalo vedení škol i učitelé.

### **Dodatek**

1. 9. 2016 nabyla účinnost novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání spolu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato novela přinesla důležité změny pro všechny děti a žáky, kteří potřebují

<sup>2</sup> Převzato z <http://www.meta-ops.cz/koncepce-a-strategie>.

<sup>3</sup> MOREE, Dana. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 2018 [cit. 2018-04-20]. ISBN 978-80-87725-43-6. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF\\_System\\_v\\_ne-systemu\\_aneb\\_inkluze\\_rok\\_pote\\_Dana\\_Moree.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf)

podporu při výuce a doposud jim z různých důvodů nebyla dostatečně poskytována. Mezi ně patří i děti a žáci cizinci. Tyto změny měly vliv i na průběh mého výzkumu a pokusila jsem se je podrobně popsat.

## 2.2 Přínosy

Hlavním přínosem jsou komplexně popsané případy dvou škol, které vzdělávají žáky cizince. Přínos je již teď přenesen do praxe. Z výsledků výzkumu je čerpáno ve volitelném kurzu na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy *Vzdělávání žáků cizinců*. Tento předmět je studenty každý semestr velmi vyhledáván, a proto byl od letošního akademického roku zpřístupněn kromě studentů prezenčního studia též studentům studia kombinovaného. Zájem byl tak velký, že bylo nutné zdvojnásobit jeho kapacitu. Narůstá také množství studentů, kteří problematice vzdělávání žáků cizinců zasvětili svou diplomovou práci a rozšiřují tak vědecké poznatky v této oblasti.

## 3 ZÁVĚR

Závěrem bych ráda shrnula svá zjištění z pohledu obsahového a z hlediska metodologie. Z dlouhodobého pozorování jednotlivých učitelů lze specifikovat detailně jejich dílčí přístupy k začleňování žáků cizinců, což je součástí mého výzkumu. Pro vědu a český vzdělávací systém, a i pro mě samotnou, je však nejdůležitější formulovat obecnější determinanty vzdělávacího procesu při začleňování žáků cizinců. Tedy rozhodující faktory ovlivňující úspěch žáka cizince, potažmo lze hovořit o úspěchu každého žáka, tak jak o něm hovoří i řada odborníků zaštiťující se stejnojmennou konferencí<sup>4</sup>. Získaná data potvrzují validitu následujících determinant. Na prvním místě je třeba uvést kvalitní přípravu pedagogů a dalších pedagogických pracovníků. Dále je třeba pracovat s vedením školy, ředitelé hovoří o zájmu o žáky či *osvícení*. S tímto pojmem vědecky nemůžeme příliš nakládat, ale lze se zaměřit na postup v rámci výběrových řízení ředitelů a jejich jmenování do funkce, ale i možnost jejich odvolání z funkce. V tomto příspěvku bych zmínila už jen dva faktory ovlivňující úspěšný proces začleňování a vzdělávání žáků cizinců, tedy například pružný systém jazykové přípravy těchto žáků cizinců. V této oblasti lze čerpat z řady zahraničních příkladů dobré praxe, přičemž já ve svém výzkumu využívám finský model, který považuji za nejlepší. Z tohoto modelu vybírám pro účely tohoto příspěvku především minimálně roční program jazykové přípravy, tedy vzdělávání žáků v češtině jako druhém jazyku a postupné začleňování žáků cizinců do běžné výuky (např. lze začít výchovnými předměty). A konečně vše ovlivňující a všeobjímající faktor, a to pozitivní nastavení naší společnosti jako takové<sup>5</sup>. Jednoznačně k migrantům jako takovým, ale i k učitelům a školám obecně. Bez změny tohoto nastavení jen těžko uvedeme v život a v proces všechny ostatní faktory.

Metodologickou triangulací – pozorováním, skupinovými rozhovory s učiteli, polostrukturovanými rozhovory s vedením škol, učiteli a jednotlivými aktéry a analýzou dokumentů – lze sledovat obsahovou stránku výzkumu jako validní s upozorněním, že všechny důkazy a výstupy nelze v tomto příspěvku předložit.

---

<sup>4</sup> Dostupné na <http://uspechzaka.cz>.

<sup>5</sup> JANKŮ, Linda, MIROSLAV KNOB, VÁCLAV KRAJŇANSKÁ, ANNA MATUŠINOVÁ, ZUZANA MELCROVÁ a HUBERT SMEKAL. *Rasismus a diskriminace v České republice: stínová zpráva - ENAR Shadow Report 2011 - 2012* [online]. Centrum pro lidská práva a demokratizaci, 2012 [cit. 2012-07-21]. Dostupné z: [http://www.romea.cz/dokumenty/SR\\_CR-2012.pdf](http://www.romea.cz/dokumenty/SR_CR-2012.pdf)

## Použitá literatura

1. DRYFOOS, Joy G., Jane. QUINN a Carol. BARKIN. *Community schools in action: lessons from a decade of practice*. New York: Oxford University Press, 2005. ISBN 978-0195169591.
2. European Commission, (2014). *Migration and asylum: Building an open and safe Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. GIBBONS, Pauline. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, c2002, ix, 165 p. ISBN 03-250-0366-1.
4. JANKŮ, Linda, Miroslav KNOB, Václav KRAJŇANSKÁ, Anna MATUŠINOVÁ, Zuzana MELCROVÁ a Hubert SMEKAL. *Rasismus a diskriminace v České republice: stínová zpráva - ENAR Shadow Report 2011 - 2012* [online]. Centrum pro lidská práva a demokratizaci, 2012 [cit. 2012-07-21]. Dostupné z: [http://www.romea.cz/dokumenty/SR\\_CR-2012.pdf](http://www.romea.cz/dokumenty/SR_CR-2012.pdf)
5. KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
6. MOREE, D. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation: Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman, 2008. 250 s. ISBN 978-80-86211-62-6.
7. MOREE, Dana. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 2018 [cit. 2018-04-20]. ISBN 978-80-87725-43-6. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF\\_System\\_v\\_ne-systemu\\_aneb\\_inkluze\\_rok\\_pote\\_Dana\\_Moree.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf)
8. *National core curriculum for basic education 2014: National core curriculum for basic education intended for pupils subject to compulsory education*. Helsinki: Next Print Oy, 2016. ISBN 978-952-13-6004-6.
9. O'LEARY, Zina. *The essential guide to doing research*. Thousand Oaks: SAGE, 2004. ISBN 07-619-4199-1.
10. O'LEARY, Matt. *Classroom observation: a guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge, 2014. ISBN 9780415525794.
11. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
12. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.
13. TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení*. Praha: META, 2014. Dostupné na [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp\\_blok\\_web\\_final\\_0.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf)
14. *Untapped Skills - Realising the Potential of Immigrant Students*, OECD, 2012, s. 12. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/Untapped%20Skills.pdf>

## Kontaktní údaje

Mgr. Klára Horáčková  
Katedra preprimární a primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
M. D. Rettigové 4, Praha 1  
Tel: 606 567 907  
email: [klara.horackova@pedf.cuni.cz](mailto:klara.horackova@pedf.cuni.cz)

# PERSON-CENTRED APPROACH IN PRIMARY EDUCATION

*Barbora Jaslovská, Mária Pisoňová*

## **Abstract**

The studies deal with a qualitative analysis of the educational process of 8 elementary school teachers. We observed these teachers on the lessons and, using the microanalysis of the teaching units, we came up with findings that point to the predominance of teacher-centered education. This means that we continue to observe, within teacher communication, elements that are not in accordance with the humanist principles of a student-centered approach. A comparison of all 8 researched teachers has shown us that inappropriate pedagogic influence, especially in the level of communication, created passive, almost aggressive reactions by the pupils. On the contrary, we discovered that the teachers who implemented a mostly positive attitude during communication were a lot more successful in getting positive/desirable reactions, respectively, productive behavior of pupils.

*Key words:* *teacher-centered approach, pupil-centered approach, communication interactions, non-directivity, primary education*

## **1. Introduction**

### **1.1 Specifics of research**

The paper deals with the research of teacher-student communication interactions and their open (non-directive) and closed (direct) behavior at the lesson. The aim of our study was to identify shortcomings in the communication of the primary education teacher through a qualitative analysis of the openness and closeness of the teacher's behavior in communication interactions. I.E. the research intent presupposes the identification of teacher-centered versus pupil-centered interaction in the classroom. The problematic areas that we have focused on assume that the humanistic approach to primary education is still only at the declarative level, so teachers in practice do not use this approach to the extent that it would be optimal. According to much of our research, the application of the PCA principles has become a common practice in the US where this humanist stream originated and gradually established itself not only in schools but also in various other areas of social life. The main mission of the school and research in pedagogical sciences is the improvement of educational processes. The analyzed problem was studied using a standardized research tool - an observation scheme to identify the nature of communication interactions from a teacher's perspective versus a pupil-centered approach.

### **1.2 Research Questions**

- *Which deficiencies in student interactions can we identify within the primary education teacher during the pedagogical communication process?*
- *What communication deficiencies appear the most often for a primary education teacher in the process of communication?*
- *Which characteristics of the person-centered approach PCA does a teacher at the primary level of education apply most during communication with pupils?*
- *Which characteristics of the person-centered approach PCA does a teacher at the primary level of education apply during communication with pupils the least?*
- *What are the typical signs of an open and closed behavior of a teacher and a pupil in pedagogical communication?*

### 1.3 Research Sample

Because the problem and objectives of the research are focused on the extent to which the teacher of the primary education applies the signs of the positive, respectively, humanistic-oriented (non-interactive) communication based on PCA principles in the current school, the selection of the research sample was subjected to the need to monitor the studied phenomena in further depth. Empirical research did not, therefore, require us to monitor several tens or hundreds of teachers on a lesson, as recommended by a quantitative approach. As we have chosen to use the way of mixed research, the selected sample of surveyed observers consists of 8 primary school teachers with varying years of experience from a beginner to an experienced teacher. We chose the participants in the research on a basis of deliberate selection. A more detailed specification of the choice of people has taken place gradually, i.e. how we responded to the current situation, and this choice was influenced by the willingness of the participants to participate in the research (Gavora, 2007, p. 60). As our research required more demanding data collection and analysis, it would be complicated to focus on the large number of subjects surveyed. When observing this sample of teachers, we quantified the phenomena examined, and we describe, analyze, evaluate and interpret them based on qualitative descriptions. Selected teachers and their communication were analyzed using video footage. The teacher and their teaching style are relatively stable and their behavior is accompanied by steady features. It is therefore not necessary to observe teachers for a long period of time. For this reason, we observed each teacher in 2 lessons for 2 x 45 minutes. As a result, we analyzed 16 teaching units all together. The teaching subjects we observed were not homogeneous. We assumed that the use of teacher communication always had the same style regardless of the type of teaching lesson, respectively, on the subject and the year in which we observe the communication. Based on this assumption, we observed teachers on various subjects including Slovak language, mathematics and homeland education, respectively, elementary teaching. Together, we watched 9 hours of Slovak language, 4 hours of mathematics, 2 hours of homeland education and 1 hour of elementary teaching, two in 1st year classes, three in 2nd year classes, two in 3rd year classes and one in a 4th year class. Six schools were involved in the research, five of which were from the Bratislava Region and one from the Galanta District. The selected sample of participants is shown in Table 1. The selection of the research sample was conditioned by the fact that one of the most formative periods of human life is entry into elementary school. In this period, from the transition from pre-primary to elementary education, the most important adaptation period is where the student is awaiting many changes. These changes are mainly influenced by the teacher's work and his/her access to the pupil in teaching. Communication is an important formatting process that creates interpersonal relationships. Interpersonal relationships acquire a certain character depending on whether the teacher applies or does not apply the principles of humanistically oriented communication. The nature of the research suggests that it's been focused on teachers of all primary education classes that we compared with each other. The on-site field research was conducted between November 2016 and January 2017. The recording of the classes was preceded by several hours of hospitalization, which helped the researchers adapt to the studied environment with the participants (pupils and teachers) of research. During these visits, a researcher became familiar with the class, it's habits, and established closer contact with the research participants. Then the shooting itself was performed. We always shot two consecutive lessons. This way, we wanted to achieve the consistency of the teacher's educational activities with that class.

Tab. 1: Research Sample

Teacher	School	Grade	Subject 1	Subject 2
T1	BA	2	Slovak language	Mathematics

T2	BA	4	Slovak language	Mathematics
T3	GA a	1	Slovak language	Mathematics
T4	GA b	3	Geography	Slovak language
T5	BA a	1	Slovak language	Slovak language
T6	BA b	2	Mathematics	Geography
T7	BA	2	Slovak language	Slovak language
T8	BA	3	Geography	Slovak language

## 2. Method of data evaluation

To record the categories, we chose the so-called natural coding. In this type of coding, the researcher will record each time the observed category occurs (Gavora, 1999, p. 88). Replicas of teachers and pupils contain specific items that we code according to how many times this phenomenon occurred in the observed unit for the teacher. Their occurrence (frequency) was recorded on the record sheet. The record sheet is preceded by a protocol from microanalysis of interaction units. The protocol served us to analyze the interaction units (phrases, responses, replicas, teacher and pupil questions) and to subsequently identify the items under review. This means that we made a transcript from a 16-hour video record of the teacher's replica data with pupil/pupil's. We then searched for the following signs - categories. Each category has a positive, negative, or neutral value. Thus, each replica was given a positive, negative or neutral value, depending on whether it falls into the open sphere of teacher interactions – TOD or the closed sphere of teacher interactions - REOD, respectively, neutral sphere, and whether the replica of a pupil falls into the sphere of productive or reproductive responses. Supporting teacher traits and their interactions in teaching are also called *Transaction-Oriented Decisions* or decisions resulting from non-disciplinarity. In this case, the teacher is an open, facilitating element that encourages pupils' productive responses. Conversely, a teacher who reacts rigidly, closed and directly is part of the sphere *Role-expectancy Oriented Decisions*. This means that the essence of looking at the role of teacher in the classroom as an authority is since he will behave and react from the position of the holder of formal power, superiority, that is, the conductor of the teaching process, where pupil replicas will have a more reproductive character. In the *Role-expectancy Oriented Decisions* sphere, the teacher's ability to respond openly - productively is limited and limits the variability of pupils' responses in communication. On the contrary, a teacher whose communication falls within the scope of the *Transaction-Oriented Decisions* is open to understanding the broader frame of reference of the pupils 'personality and thus encouraging them to respond to the variability of reactions to teaching. We have defined the replica as any statement of the teacher or pupil that has been evaluated based on the categorical system of the analytical scheme. However, the replica did not necessarily have to be just one whole sentence separated by a dot. The replica must have significant consistency, i.e. that we marked something as a replica many times as either a part of a sentence or several consecutive phrases that have been meaningfully linked to each other. If the sentence had more characteristics, we split it into the required number of replicas and assigned the appropriate category to them. If several phrases were meaningfully related to the same communication situation, and during the teacher or pupil's communication the significance of these sentences did not change, then we identified them as one whole replica and assigned the appropriate category to it. In the extract from Protocol 6 we demonstrate the evaluation.

## Protocol Excerpt from T6 teacher analysis

Teacher 6				Openness			
Directing	195			Total	675		161
Replicas	945			Openness	16%		30%
t	773	82%		Teacher		Pupil	
p	172	18%		+	-	+	-
				105	570	49	112
Rep.no	Role	Text	Note	Category	O/C	Category	O/C
109	p		Pupil is reading task.			Telling	-
110	t	Shh! Could you stop, please?		Reproving	-		
111	t	Exactly, I will show you in a while.		Affirming	-		
112	t	There are ladybird's Christmas excersisers.		Focusing	-		
113	t	You are supposed to fill in zeros into the snowflakes in order to build dozens.		Directing	-		
114	t	Keep in mind these snowflakes are all over the sheet.		Clarifying	+		
115	t	How to build ten from one?		Probing-Priming	-		
116	t	Who knows the answer? Raise your hand!		Monitoring	0		
117	p	We add a zero to create ten.				Reasoning based on giv	-
118	t	Well done!		Accepting	+		
119	t	Next exercise, how do I get ten from this number one?		Probing-Priming	-		
120	p	Should we write it down?				Exploring	+
121	t	No, wait.		Rejecting	-		
122	t	Vanessa?		Monitoring	0		
123	p	Zero.				Reasoning based on giv	-
124	t	Zero, and what we get?		Probing-Priming	-		
125	p	20.				Reasoning based on giv	-
126	t	20, well done.		Accepting	+		

As we can see from the log on the left-hand side, we can see the total number of replica by both the teacher and the pupil together - i.e. 945 replicas, as well as the total number of replicas by the teacher - 773 and the total pupil replicas - 172, and the ratio of the pupil/teacher's reactions during teaching (82% to 18%). In addition, we see the most commonly applied replica of a teacher included in the *Directing* category - used in 195 cases. Next, we see the replica sequence number 109-126, also the interaction partner of T - teacher, P - pupil, and the comment column used to specify the situation from the video. On the right of the protocol, we see a column for categorizing teacher replicas and categorizing pupil replica and the assigned +, - or 0 value depending on whether we identified an open, closed, or neutral category in the replica. We see that the teacher has been allocated 105 plus codes and 570 minus codes, which together make up 675 replicas. We did not consider neutral replicas to the full extent of „openness“ the degree of open communication, since this replica was assigned a zero value. The full extent of openness in T6 was 16%. The pupil received 49 plus and 112 minus codes, which together make up 161 replicas, and the overall productivity (*openness*) is 30%. We realize that there are a lot of factors influencing the teaching process and we will never be able to isolate and then observe the ideal conditions that would promise generally valid conclusions. However, we note that pedagogical communication is such a complex and ambiguous process that it can be grasped especially with individual cases. If we wanted to prove the generality of these laws, we would have to expand the research. Nevertheless, the interaction diagrams of communication are so steadily characterized that we can assume the high degree of relevance of the research findings to a narrow sample of the research participants.

### 3. Research results and interpretation

In this chapter we describe 8 teachers and their typical features in communication based on the indicators of openness (non-directivity) and closeness (directivity) of a humanistic-oriented teacher and their approach in pedagogical communication with pupils at the primary level of education. We interpret each teacher through established research questions. Individual analyzes contain the short characteristics of the teacher and the description of the lessons we have followed. Although our observations have assumed that the age, the number of years of practice, the achieved education, the subject or the type of lesson are not related to

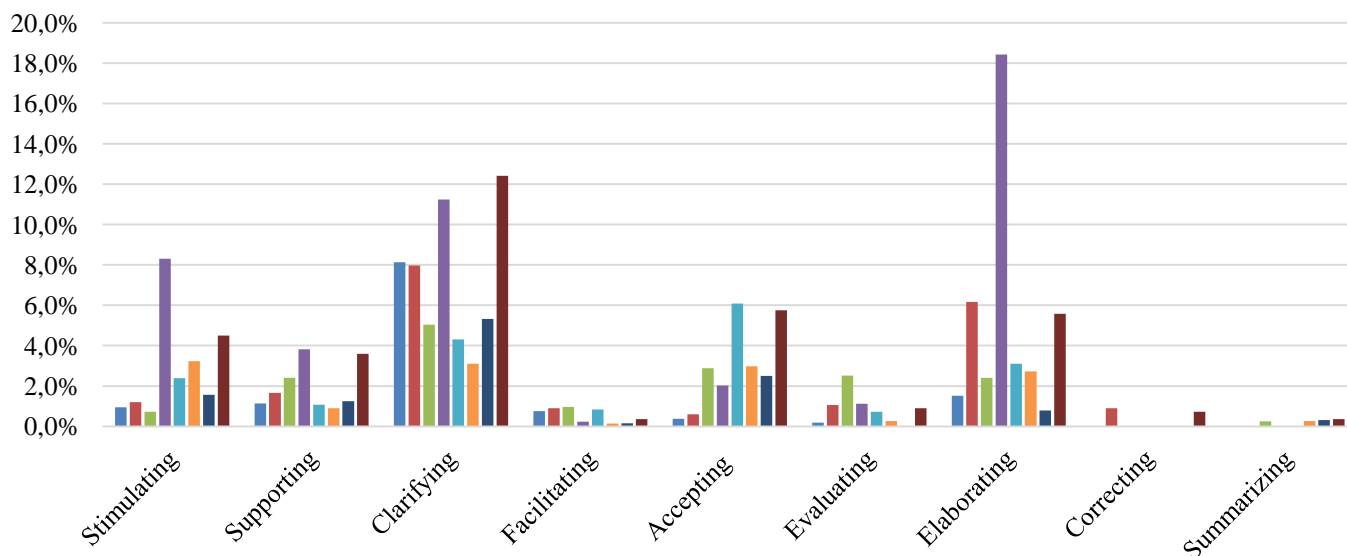


the teacher's communication schemes (this conclusion follows from L. Albery, 2002), we provide further details for the completeness of the information, which relate to the observed educational process. Research findings are based on 16 micro educational analyzes. In empirical research we operate the basic concept of "openness" or "open communication rate". This term tells us how much the teacher has used positive replicas in his pedagogical communication, and thus has worked on student productivity. As we mentioned, 16 units were analyzed by observation. The chosen method of structured observation was used to analyze educational processes from the point of view of teachers, respectively, the pupil-centered approach in communication through micro-analysis of individual lessons. According to Zelina (2006, p. 71) in the microanalysis "... it is an analysis of small units, activities, communication acts but also movements, gestures, behaviors that occur at the lesson, ... it looks at the details, specifically microfacts, from which a deduction is done, the quality of the teacher's work is determined, as well as the behavior of the pupils." The origin of the method described is the creative-humanistic theory of education. THV Theory "... seeks to resolve the dispute between quantitative and qualitative analysis of educational phenomena." (Zelinová, 2004, p. 81). Microanalysis can detect and describe different psychological manifestations and personality, behavior, directivity or non-directness of the teacher, etc. For eight teachers and their pupils, we analyzed approximately 850 statements - replicas of two 45-minute lessons. This together consisted of approximately 6,500 replicas.

### **3.1 Research findings**

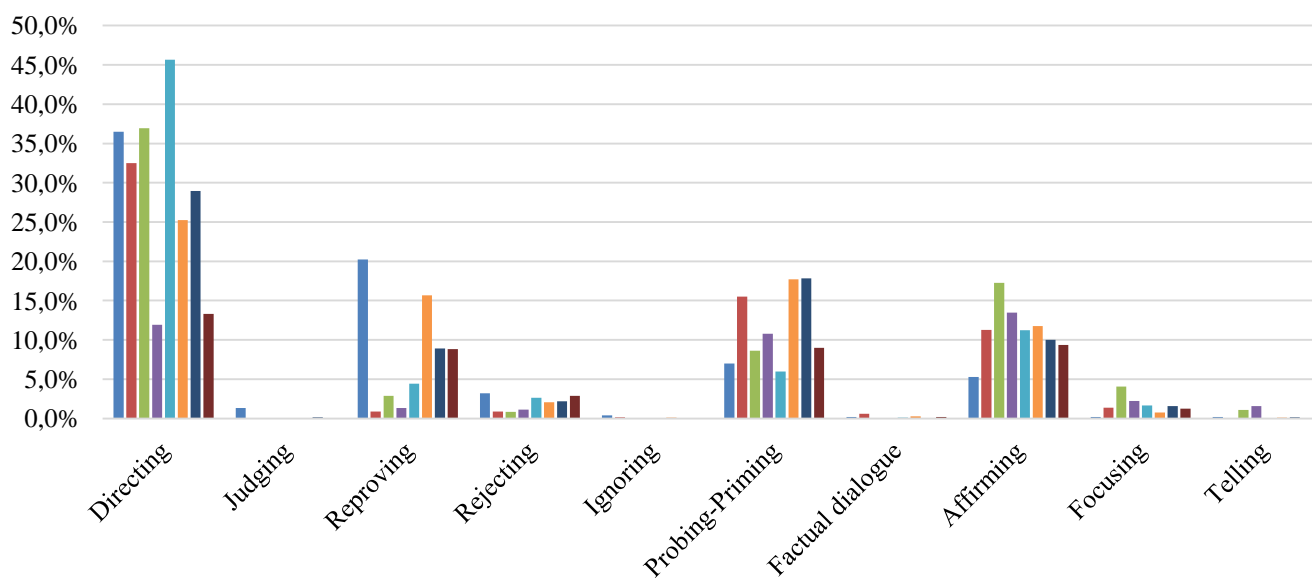
In this subchapter, we summarize the research findings of all 8 teachers together because these analyzes are too extensive and unrealistic to re-publish them as a full version. For teachers T1 to T8, we identified their strongest and weakest aspects in pedagogical communication in the T-P interaction. We identified positive - open, respectively, non-directional communication and conversely, the negative - closed, respectively, direct communication and their occurrence among individual teachers. These features have been linked to humanistically-oriented communication a communication that expresses a person-centered approach (PCA) based on the theory of C. Rogers. We used an observation system to analyze the collected research data - individual replicas of teachers and pupils - to find out the classification of teacher's verbal behavior in teaching (in the original *Classification of Verbal Behavior in the Classroom*, B. Macdonald and E. Zaret, 1964). We have described each case of T1 to T8 separately. With the use of quantitative measurement, we got the absolute values of the open and closed replicas of the teacher and the productive and reproductive replicas of pupils. By qualitative descriptions, we have interpreted these results based on identified research questions. We then selected teachers who fall into the category of *Transaction-Oriented Decisions* (decisions that are formed from non-directivity) or the *Role-expectancy Oriented Decisions* (a teacher who reacts rigidly, closed, defectively). The research revealed that two teachers from eight were classed as dominant TOD and four other teachers as the dominant REOD. In this subchapter we present the teachers' summary results and conclusions.

Graph 1: Plus category values T1-T8



From Graph 1 we see all eight teachers and their results in the plus categories. Teacher T1 dominated mainly in the *Clarifying* category. In other categories, he did not show significant results. Teacher T2 also dominates in the *Clarifying*, or *Elaborating* category, which binds itself to the first category. Teacher T3 does not show a significant frequency of plus values in communication. All we can mention is the *Clarifying* category, where we see the highest measured value for the T3 teacher. Teacher T4 is distinctive compared to other teachers in the categories *Stimulating*, also *Supporting*, quite dominant in the *Clarifying* category and the most dominant in the *Elaborating* category. Teacher T5 has the most significant results among plus categories in the *Accepting* category. Teacher T6 does not dominate any of the plus categories. Teacher T7, like the previous teacher, does not dominate any of the plus categories. Finally, the T8 teacher's plus replicas predominate in the categories *Stimulating*, *Supporting*, *Clarifying*, *Accepting*, and *Elaborating*. The above-mentioned categories, which fall within the sphere of open teacher communication, should be applied in the field as often as possible. Interactions in which teachers rarely apply the signs of open communication can be identified as problematic. The T4 and T8 teachers who demonstrated best in our research had the ability to stimulate pupils. Pupils had the opportunity to discuss, express their opinion, get the most space to express themselves. Conversely, teachers who have proven to be inadequate in communication mostly demanded simple answer to reproduce facts from their pupils. The learning activities were also oriented in this direction - to practice and remember. In the next graph 2, we describe the mistakes and shortcomings of T1 to T8 teachers used most often in their communication.

Graph 2: Minus category values T1-T8



Graph 2 tells us that teacher T1 has the greatest shortcomings in the categories of *Directing* and *Repeating*. Compared to other teachers, they mainly dominate in scolding pupils. Teaching of T1 was this way throughout the time of observation. Their verbal expression was characteristic by constantly patronizing, reproaching and criticizing pupils. Most of the time, pupils did not respect teacher T1, they were incredibly bored at the class, which was probably the cause of their bad discipline. Some individuals often ignored the teacher, did not engage in activities, and when they got involved, they were usually reproached by the teacher because they did not cooperate. Of course, each teacher works with a certain unrepeatable and unique class, but the teacher's job is to set the rules and conditions that would eliminate as much as possible of such a similar negative behavior. Changing the teacher's approach could be remedied, but this is a prerequisite for another, rather longitudinal, type of research. The teacher's personality, as pointed out by some of the researches mentioned in the theoretical part of the thesis, is the determinant of the teaching process. A teacher who gains experience from their university studies all the way to years of professional practice must draw attention to the essential aspects of their communication with pupils, thus acting not only on their own development, but rather on the cultivation of the pupils' personalities. Self-reflection of one's own abilities leads to the development of pedagogical competencies. Communication is one of the most important areas of cultivation of human behavior. The teacher must not forget about it. As far as teacher T2 is concerned, we see their shortcomings in frequent guidance and management of teaching by putting in place convergent and closed questions. We also observed good organization skills for teaching. Pupils engaged in the teaching process and did not have a problem with discipline. According to the teacher T2, the pupils were studying difficult material, and this could have also influenced the character of the T-P interactions. Nevertheless, we note that they had used typical features of traditionally designed teaching. Teacher T3 also has high values in teaching and learning management. We note that the personality of the teacher was predominantly dominant, and this gave character to the whole course of teaching. Teaching activities on the lesson often changed, and in a short period of time, it was possible to take over or practice a greater amount of curriculum. What, however, can be said from the observation is that the teacher T3 has often instructed the pupils? The frequency of her replica was high, and therefore very fast. Step by step she told the pupils what to do and how they should do it. While teacher T3 has years of pedagogical experience,

her teaching has been traditionally focused. At T4 we observed a phenomenon that was unusual in comparison with other teachers. The pupil-lesson teacher led the discussion, which led students from the analysis of concrete phenomena to generally valid conclusions. Such a form of discussion is a stimulating element in teaching. The activation methods are mainly applied in modern conceived education, and therefore, from the point of view of our research, we can label teacher T4 as a pedagogue with predominantly humanistic features of pedagogical communication. As we have already evaluated in the previous chapter, T4 teacher has been able to increase productive responses to 66% in pupils. The most problematic area for the T5 teacher in pedagogical communication was the inadequate application of instructions and management of the teaching process. The character of their communication was particularly marked by frequent instructions and guidance. For example, how pupils should sit, how to write, how they should not sit and how they should not write, what to do, and what not to do and vice versa. A similar behavior was observed with T3. The sixth interpreted teacher, T6, in her communication most often used examination and the study of learned and memorized facts. Her communication was characterized by convergent and closed questions. In the case of T7, a similar teaching style was evident. Teachers mostly focused on learning. These characters are indicative of traditional teaching. Finally, the T8 teacher and her communication have led to mostly productive communication among pupils. Their shortcomings were in scolding and reproaching. In the summary table of all replicas of teachers, we see the sum of the most frequently used replicas used by teacher. We identified the following categories: *Directing*, *Probing-Priming*, and *Affirming* as the biggest deficiencies and mistakes in teacher interactions. The first mentioned category helps to increase the teacher's directive behavior. As we have mentioned in the interpretations of the research results, redundant directing of the teaching process is not in accordance with humanistic principles, and teachers should avoid this behavior as much as possible in communication. In addition, as the greatest shortcoming of teachers, we have found frequent focus on asking closed and convergent questions. Research has shown that teachers examine a significant part of pupils' teaching, find out learned facts and memorized data. The *Affirming* category - pupil's confirmation to the teacher, we recommend turning it into teacher's full responses for valuation, feedback, or verbal evaluation that would have a greater impact on productive pupil behavior. Stimulating categories that primary teachers used in our research most often were *Clarifying*, *Elaborating* and *Accepting*. We have to say that the ratio of the plus categories to the minus category did not represent even one third of replicas of the overall verbal expression of teachers in the classroom together. For pupils, this ratio was considerably higher, approaching a one-to-one ratio. Thus, pupils overall showed replica productivity in all examined classes of about 50%. The most successful plus category for pupils was *Explicating*. On the other hand, the weakest negative category for pupils was the category *Reasoning based on given or remembered data*.

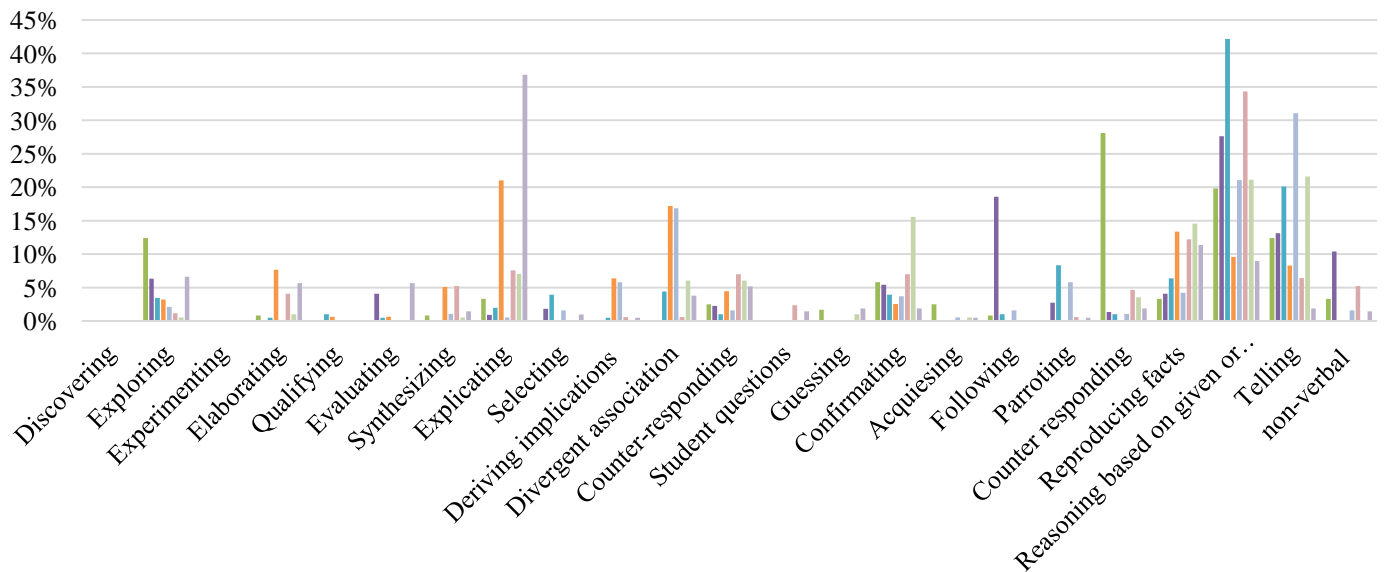
Tab. 2: The most numerous plus and minus replicas in the T1-T8 categories

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	Summary
<b>Stimulating</b>	+	5	8	6	37	20	25	10	25	136
<b>Supporting</b>	+	6	11	20	17	9	7	8	20	98
<b>Clarifying</b>	+	43	53	42	50	36	24	34	69	<b>351</b>
<b>Facilitating</b>	+	4	6	8	1	7	1	1	2	30
<b>Accepting</b>	+	2	4	24	9	51	23	16	32	<b>161</b>
<b>Evaluating</b>	+	1	7	21	5	6	2	0	5	47
<b>Elaborating</b>	+	8	41	20	82	26	21	5	31	<b>234</b>
<b>Summarizing</b>	+	0	0	2	0	0	2	2	2	8

<b>Correcting</b>	+	0	6	0	0	0	0	0	4	10
<b>Directing</b>	-	193	216	308	53	382	195	185	74	<b>1606</b>
<b>Judging</b>	-	7	0	0	0	0	0	1	0	8
<b>Reproving</b>	-	107	6	24	6	37	121	57	49	407
<b>Rejecting</b>	-	17	6	7	5	22	16	14	16	103
<b>Ignoring</b>	-	2	1	0	0	0	1	0	0	4
<b>Probing-Priming</b>	-	37	103	72	48	50	137	114	50	<b>611</b>
<b>Factual dialogue</b>	-	1	4	0	0	1	2	0	1	9
<b>Affirming</b>	-	28	75	144	60	94	91	64	52	<b>608</b>
<b>Focusing</b>	-	1	9	34	10	14	6	10	7	91
<b>Telling</b>	-	1	0	9	7	0	1	1	0	19

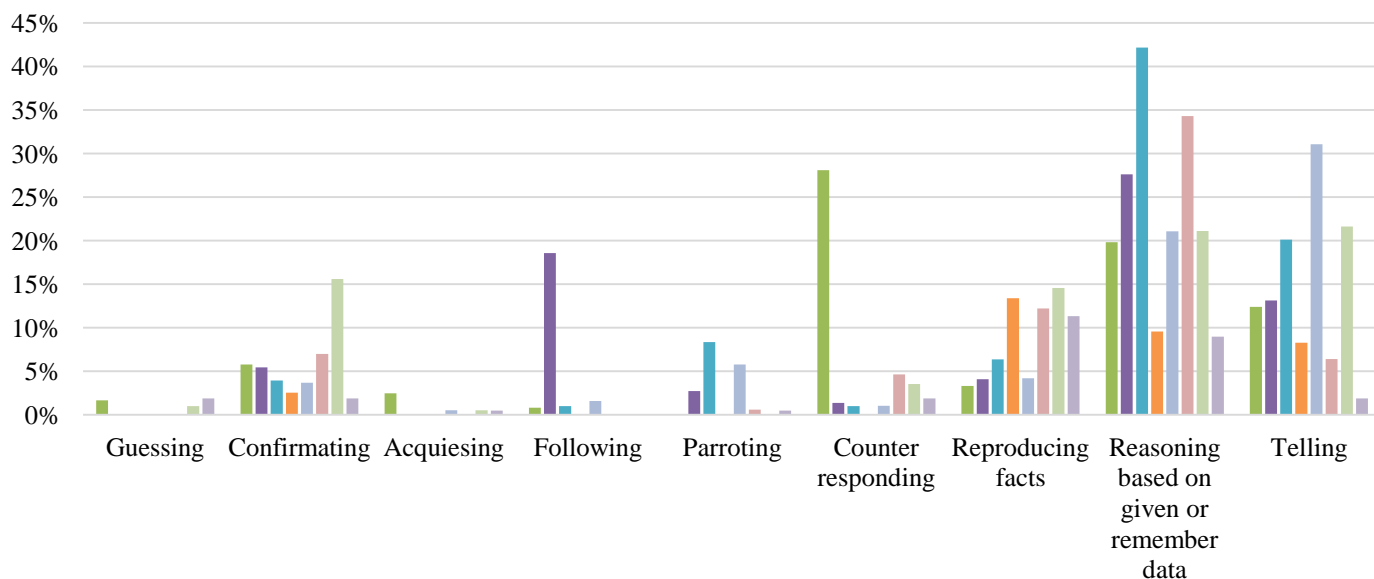
In addition to the summary graphs of all teachers, we also provide summary charts for their pupils. As can be seen in graph 3, T1 has typical features, except in the *Exploring* category, where pupils were asking quite a lot of questions, compared to other teachers and their pupils, but otherwise showed no other significant values in the other productive categories of pupil replicas. For teacher T2, the *Exploring* category was also a bit more explored, but to a lesser extent. The *Evaluating* category is slightly more pronounced for T2 than for the others. The measured value indicates that the teacher provided a certain amount of teaching space for the pupils to evaluate each other. For T3, we didn't notice significantly higher scores in productive pupils' replicas either. The *Selecting* category can be mentioned where T3 gave the opportunity for a pupil to choose a volunteer by transferring some of their responsibility - in this case the teacher placed a pupil in the role of the teacher. In the case of teacher T4, we see significantly higher measured values in productive pupil categories, especially in the *Explicating* category. This value tells us that T4 pupils have been given a disproportionately greater amount of space to talk about their studies than other pupils, except for T8, where we see an even further increase than other classes. We also tested this fact using the hypothesis H3. T4 teacher pupils also have higher values in the *Elaborating* category, which is related to the *Explicating* category, where learners have expanded their answers to new information when explaining them. In addition, we can mention the *Divergent Association* and *Divergent Implications* categories, when the pupils approached different tasks with creativity and answered in majority with productive - divergent replicas. For T5, we see higher values for the *Divergent Association* category. It means that the teacher gave the pupil questions and tasks that were related to the presentation of examples. We have explained this fact, which we have mentioned as divergent associations in the specific case of T5 analysis. The *Deriving Implications* category is similar to the previous one, but with the difference that the pupils had some more complicated thought processes. The T6 teacher in their productive category was only able to generate more activity in the *Counter-Response* category, where pupils could freely express current ideas or demands. In other categories, compared to the other teachers, they did not score any significant values. Teacher T7, like the T6 teacher, did not achieve significantly productive pupil replicas. Finally, at T8 we see that they were able to raise interest in pupils in the *Explicating* categories, i.e. explanation, which was their strongest side and very prominent in comparison to the other teachers. This is also evidenced by a considerably longer pupil's contribution to studying - an average of 10 words per pupil's conversation.

Graph 3: Typical productive replicas of pupils at teacher T1-T8



Conversely, Graph 4 shows teachers ‘weaknesses in their communication with the pupils. As we can see, in these categories, teachers strongly dominate the previous productive categories. On the chart we can also see replicas that the teacher awakened the most in their pupils. These are reproductive, closed replicas. The rate of open communication through high values in this area is significantly decreasing in pupils. The first teacher T1 dominates the pupils' replicas, which characterize the inappropriate, inadequate response. This is due to excessive scolding and reproaching. We also see excess values in the category *Response based on the provided, respectively, memorized data*, which relates to the low application of tasks of higher cognitive processes. The second teacher T2 dominates in the category *Following* - teacher management and imitation, and in the same category as the previous T1 teacher, in over-assigning convergent tasks. In this area, the most dominant teacher is T3. Even though we see high values for the T4 teacher in the reproduction of facts, the other values are relatively low compared to the teachers who previously had closed communication. That's also true for the T8 teacher, which we will get to later. Teacher T4 shows much lower values in the categories where other teachers dominate, especially in the latter two categories - response based on the provided/memorized data and speaking - direct speech or reading. Teacher T5 has higher measured values in the last three categories, showing above average use of closed questions, research tasks, verification of memorized facts or reading, where the desired creative thinking process in pupils does not occur. Teacher T6 has a dominant position in the categories of reproduction of facts and pupil's response based on the provided/memorized data where both categories have a certain connection. Thus, pupils mostly respond to closed and convergent types of tasks or questions. The T7 teacher fairs similarly, except for the category of speaking - direct speech, reading, where the teacher also dominates via tasks to read texts and tasks from textbooks. The final T8 teacher and their communication is typical, because while she also dominates in the category of reproduction of facts, in the other reproductive categories we recorded only low values in their pupils, indicating a trend in the overall positive - open communication of the teacher and their pupils.

Graph 4: Typical reproductive replicas of pupils at teacher T1-T8



#### 4. Conclusion

The role of the study was to systematically summarize the overall data of T1 to T8 teachers and their pupils and to identify the positive and negative aspects that arise from the approach used in the pedagogical communication of all surveyed participants of this research. Six of the eight teachers and their approach were identified as a teacher-centered and vice versa, we identified the principles of a pupil centered approach in only two observed teachers. The intention of the study was also to highlight the importance of the humanistic approach in education. Because the Slovak Republic refers to the humanistic tradition in its key documents on the definition of the initial goals for education and training, we consider it very important to pay attention to the study of this area, especially in the work of the teacher of primary education. Primary education is a period in a person's life, which is largely shaped by their personality both in the cognitive and affective spheres. Our attention has been drawn to the central element of educational relations - the primary education teacher and their approach to pedagogical communication. Positive interpersonal relationships are developed in the process of positive communication. The process of growth of a unique personality requires the creation of optimal educational conditions. The Person-Centered Approach (PCA) considers it necessary to create an environment of trust, positive reception, empathy, congruent behavior and valuation, in which human beings interact to discover their inner potentials. In such a relationship, understanding is an important factor through which the inner world of person comes to the surface and acts on the positive change of one's own personality. Through his lifetime work, Rogers has enriched his psychological, social and pedagogical and has helped to improve interpersonal relationships in different areas of human life. The research carried out was designed to examine teacher-pupil communication, to find the essence of these relationships based on theoretical analysis of humanistic theories of education and training, and finally to provide knowledge that would lead to the improvement of obsolete teaching techniques and the persistent directive approach of teachers at school. Educational strategies that focus on developing communication skills are also strategies for developing all human-cognitive and non-cognitive characteristics of the personality. Communication is a means of cultivating the development of human personality. Only a happy and inwardly balanced personality can positively influence their surroundings, thereby

enabling the formation of "new" better people for this world. Humanism is not just a pedagogical direction, it is the essence of a person and their life. It a path that should be the goal as well. Communicating means to humanize.

### List of bibliographic links

1. GÁBOROVÁ, L. 1998. *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov: Prešov Univerzity, 1998. 95 p. ISBN 80-88885-52-3
2. GÁBOROVÁ, L. 2006. *Uplatňovanie humanistickej psychológie vo výchove a vzdelávaní*. In *Psychologická revue I*. ISBN 80-8068-507-X. 2006, p. 42-69. [Online]. Electronic version: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kubani2>> [cit. 27. 2. 2016].
3. GAVORA, P. 1999. *ABC pozorovania učiteľa*. Bratislava: Methodological Center in Bratislava, 1999. 44 s. 80-8052-055-0
4. GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. 197 p. ISBN 80-223-1716-0
5. GAVORA, P. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovak Pedagogical Publishing, 2012. 105 p. ISBN 978-80-10-02353-0
6. HANOVER RESEARCH. 2012. *Best Practices in Person-Centered Education*. District Administration Practice, 2012. [Online]. Available: <<http://edtech.sps.k12.mo.us/LearningModel/documents/Hanover.pdf>> [cit. 27. 2. 2016].
7. KORTHAGEN, F. A. J. 2004. *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. In *Teaching and Teacher Education*. ISSN 0742-051X. 2004, Vol. 20, p. 77-97.
8. KOSOVÁ, B. 1996. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1996. 86 p. ISBN 80-8041-111-5
9. MACDONALD, J. B., ZARET, E. 1964. *Report of A Study of „openness“ in Classroom Interactions*. Milwaukee: 1964. 14 p.
10. MAREŠ, J. 2013. *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům*. In *Studia paedagogica*. ISSN 233-4521. 2013, Vol. 18, no. 1, p. 7-36.
11. MAREŠ, J., GAVORA, P. 2004. *Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů*. In *Pedagogika*. ISSN 2336-2189. 2004, Vol. 54, no. 2, p. 101-128.
12. MIKULÁŠTÍK, M. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2003. 368 p. ISBN 80-247-0650-4
13. MOTSCHNIG, R., NYKL, L. 2011. *Komunikace zaměřená na člověka. Porozumět sobě i druhým*. Praha: Grada Publishing, 2011. 172 p. ISBN 978-80-247-3612-9
14. MOTSCHNIG-PITRIK, R., SANTOS, A. M. 2006. *The Person Centered Approach to Teaching and Learning as Exemplified in a Course in Organizational Development*. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. ISSN 2219-6994. 2006, Vol. 1, No. 4, p. 5-30.
15. NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V., JANÍK, T., ŠEBESTOVÁ, S. 2011. *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Pido, 2011. 203 p. ISBN 978-80-7315-222-2
16. NYKL, L. 2012. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie*. Praha: Grada Publishing, 2012. 183 p. ISBN 978-80-247-455-3
17. RIDEOUT, G. W., KOOT, R. A. 2009. *Reflective, Humanistic, Effective Teacher Education: Do Principles Supported in the Deans' Accord Make a Difference in Program Outcomes?* In *Canadian Journal of Education*. ISSN 927-956. 2009, Vol. 32, No. 4, p. 927-956.
18. ROGERS, C. R., FREIBERG, H. J. 2004. *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, 2004. 430 p. ISBN 80-967980-0-6



19. ROGERS, C. R. 1997. *Spôsob bytia*. Modra: Inštitút rozvoja osobnosti, 1997. 265 p. ISBN 80-967832-0-3
20. ROGERS, C. R. 1999. *O osobnej moci*. Modra: Persona, 1999. 231 p. ISBN 80-967980-1-4
21. SLAMĚNÍK, I. 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada Publishing, 2011. 208 p. ISBN 978-80-247-3311-1
22. SOLLÁROVÁ, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar, 2005. 196 p. ISBN 80-551-0961-3
23. SVATOSŠ, T. 2011. *Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému*. In *Studia paedagogica*. ISSN 233-4521. 2013, Vol. 16, no. 1, p. 175-190.
24. ŠEĐOVÁ, K. 2009. *Co víme o výukovém dialogu?* In *Studia paedagogica*. ISSN 233-4521. 2009, Vol. 14, no. 2, p. 11-28.
25. ŠEĐOVÁ, K. 2011. *Mocenské konstelace ve výukové komunikaci*. In *Studia paedagogica*. ISSN 233-4521. 2011, Vol. 16, no. 1, p. 89-118.
26. ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 293 p. ISBN 978-80-262-0085-7
27. ŠIFFELOVÁ, D. 2010. *Rogersovská psychoterapie pro 21. století*. Praha: Grada Publishing, 2010. 192 p. ISBN 978-80-247-2938-1
28. WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. 1967. *Some Formal Aspects of Communication*. In *american behavioral scientist*. 1967, Vol. 10, No. 8, p. 4-8.
29. WULF, CH., BITTNER, M., CLEMENS, I., KELLERMANN, I. 2011. *Komunikační praktiky v rámci kultury školy: uplatňování kultury uznání a respektu*. In *Studia paedagogica*. ISSN 233-4521. 2011, Vol. 16, no. 1, p. 71-87.
30. ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava: OG - Vydavateľstvo Poľana, 2006. 147 p. ISBN 80-89192-29-7
31. ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo – humanistickej výchovy*. Prešov: Rokus, 2004. 168 p. ISBN 80-89055-48-6
32. ZUCCONI, A. 2015. *Person-Centered Education*. In *CADMUS*. ISSN 2038-5242. 2015, Vol. 2, No. 5, p. 59-61.

### Contact

Mgr. Barbora Jaslovská, PhD.  
 University of Comenius in Bratislava,  
 Faculty of Education,  
 Department of Pre-primary and Primary Education  
 Račianska 59, 813 34 Bratislava  
 Tel: +421904898480  
 e-mail: barbora.jaslovska@gmail.com, jaslovska5@uniba.sk

doc. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.  
 University of Constantine the Philosopher in Nitra,  
 Faculty of Education,  
 Department of Education  
 Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra  
 Tel: +421 37 6408 236  
 e-mail: mpisonova@ukf.sk

# PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA OPERY BENJAMINA BRITTENA KOMINÁRIK

## PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF THE BENJAMIN BRITTEN'S OPERA THE LITTLE SWEEP

*Filip Čechovič*

### **Abstrakt**

Predmetom príspevku je pedagogická interpretácia opery Kominárik. Cieľom príspevku je poukázať, akým spôsobom pedagogická interpretácia diela ovplyvňuje vedomosti a zručnosti detí. Čiastkovým cieľom pedagogickej interpretácie je sledovať u žiakov mieru porozumenia diela od Benjamina Brittena Kominárik, estetické pôsobenie diela na žiakov a ich postrehy vyplývajúce z individuálnych zážitkov zo stretnutia s operou Kominárik.

**Kľúčové slová:** *pedagogická interpretácia, opera pre deti, Benjamin Britten, Kominárik*

### **Abstract**

The subject of article is the pedagogical interpretation of the opera Little chimney sweeper. The aim of the article is to point out how the pedagogical interpretation of the work affects the knowledge and skills of children. The partial aim of pedagogical interpretation is to monitor the students' level of understanding of the play, it's aesthetic effect on students, as well as their perceptions resulting from individual experiences from the viewing of the opera Little chimney sweeper.

**Key words:** *pedagogical interpretation, opera for children, Benjamin Britten, Little sweep*

## **1. PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA**

Pedagogickú interpretáciu hudobno-dramatického diela možno definovať ako didaktickú disciplínu, ktorá je zameraná na receptívnu zložku hudobno-dramatickej výchovy s cieľom spracovať jej teóriu. Vo výchovno-vzdelávacom procese má pedagogická interpretácia hudobno-dramatického diela medzi autorom, interpretom a percipientom (vnímateľom) dôležité miesto.<sup>1</sup>

### **Príprava na vyučovanie**

#### **Cieľ:**

- *kognitívny:* oboznámiť žiakov s pojmi opera, libreto, dirigent, partitúra, ária, duet, trio, kvarteto, soprán, alt, tenor, bas, predohra, vedieť ich vysvetliť.
- *senzomotorický:* rozvíjať sluchové a vokálne schopnosti žiakov, žiaci by mali rozpoznať jednotlivé motívy opery, naučiť žiakov pieseň s názvom Nočná pieseň.
- *socio-afektívny:* vedieť stručne a výstižne povedať obsah opery, vedieť vyjadriť názor na kladné a záporné postavy príbehu, pestovať kladný vzťah k umeniu a k opere a učiť sa k správnym spoločenským návykom v divadle.

**Výsledky vzdelávania a nadobudnuté kompetencie:** Žiak pozná základné pojmy z oblasti opery, sám prerozpráva obsah opery Kominárik.

---

<sup>1</sup> BURLAS, L. *HUDBA – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1998. s. 38.

**Metódy a formy práce:** motivačná metóda, metóda pedagogickej interpretácie hudobného diela, slovná metóda – výklad, riadený rozhovor a názorná metóda.

**Hudobný materiál a pomôcky:** DVD prehrávač, záznam inscenácie na DVD nosiči – Kominárik v podaní členov Slovenského národného divadla z roku 2010, portrét skladateľa, portrét Londýna tej doby, portrét detí tej doby.

**Štruktúra hodiny:**

**Organizačná:** oboznámenie žiakov s časovým plánom hodiny.

**Motivačná:** rozprávanie sa o povolání kominár, pustenie video zozrihu Kominárik od britského zoskupenia Young at Arts.

**Genetická analýza:**

**Benjamin Britten:** anglický skladateľ, ktorý sa narodil 22. 11. 1913 v Anglicku a zomrel 4. 12. 1976 tiež v Anglicku. Pracoval pre BBS spolu s Peterom Pearsom. Najznámejšie dielo sú *Variácie na tému Frank Bridge pre husle a orchester, Vojnové requiem*. Vojnové udalosti a politické dianie v Anglicku ovplyvnil jeho hudobný jazyk. Jeho najznámejšie hudobno-dramatické diela sú: Peter Grymes, Zneuctenie Lucrézie, Potopa Noemova Sen noci svätajánskej a hudobno-didaktické dielo Kominárik, pre ktoré libreto zložil Eric Crizier a premiéra diela sa konala 14. júna 1949 v Adelbrughu.<sup>2</sup>

**Sémantická analýza:**

Deti čakajú na príchod, kým im prídu kominári vyčistiť komín, namiesto dospelých kominárov, musí ísť do komína malý kominárik Sam. Sam z komína kričí o pomoc, vytiahnu ho deti a následne sa skamarátia, deti za pomoci slečny Rowanovej sa dohodli, že Sama ukryjú a preto nastražili na dospelých pascu. Sam spravil stopy k oknu, aby to vyzeralo, že utiekol von, deti naplánujú útek Sama, takým spôsobom, že ho ukryjú do kufra a tak sa môže vrátiť k svojej rodine, ktorú našli pomocou fotiek z albumu. Deti ochotne pomôžu vyniesť kufor na ulicu a tak sa malý kominárik Sam stáva slobodným občanom, ktorý kráča za svojou rodinou.

**Štruktúrna analýza:** Opera je rozdelená do troch dejstiev. V prvom dejstve zväčša vystupuje Mobilman – moderátor, ktorý opisuje deťom ako bude vyzeráť opera. Opisuje hlavné postavy, vysvetľuje základnú terminológiu v opere. Postavy predspevujú útržky z hlavných piesní v opere.

**Postavy:** Sam (soprán), Čierny Bob (bas), Clem (tenor), pani Baggottová (Kontraalt), Juliet (soprán), Gay (soprán), Sophie (soprán), Rowan (soprán), Johnny (soprán), Hughie (soprán), Tina (soprán), Tom (bas), Alfréd (tenor).

**Poznámky do zošita:**

**Opera:** hudobnodramatické scénické dielo, v ktorom sa literárno-dramatické, hudobné, výtvarno-scénické, spevácke, herecké a tanečné umenie spája do jedného dramatického celku.<sup>3</sup>

**Predohra:** úvodná hudba, prvá rozsiahla časť väčšej hudobnej skladby alebo opery, prípadne aj samotná skladba.<sup>4</sup>

**Soprán:** vysoký ženský alebo detský hlas<sup>5</sup>

**Alt:** hlboký ženský alebo chlapčenský hlas<sup>6</sup>

**Tenor:** vysoký mužský hlas<sup>7</sup>

**Bas:** najhlbší mužský hlas<sup>8</sup>

<sup>2</sup> CARPENTER, H. 1992. *Benjamin Britten: Biography*. Londýn: Faber Faber Inc., 1992. 744 s.

<sup>3</sup> JURÍK, M. *Hudobný terminologický slovník*. Košice: Nadácia Hemerkovcov a Hudobniny Amadeo, 1997. s. 158.

<sup>4</sup> JURÍK, M. *Hudobný terminologický slovník*. Košice: Nadácia Hemerkovcov a Hudobniny Amadeo, 1997. s. 139.

<sup>5</sup> LABORECKÝ, J. *Hudobný terminologický slovník*. Bratislava: Media trade, s.r.o., Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 211.

<sup>6</sup> VÁLEK, J. *Evropská opera („Dějiny hudby – 2. Část“)*. 1994. s. 6.

<sup>7</sup> VASINA-GROSSMAN, V. *Prvá kniha o hudbe*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, N.P., 1955. s. 109.

Žiakom sme premietli pomocou projekcie nižšie uvedený text, ktorý sme vybrali zo scenára<sup>9</sup> k opere Kominárik, ktorý bol zduplikovaný sledovaním DVD záznamu. Tým pádom žiaci mohli sledovať operu viacerými vnemami.

- Opera sa začína Mobilmanom, ktorý deti učí, ako sa majú správať v divadle.

„**MOBILMAN:** *Nepočuli ste, že v divadle sa majú vypnúť mobilné telefóny a ticho čakať, kým sa predstavenie nezačne?*“

- Taktiež Mobilman rozpráva deťom o kominárskych legendách, čím navodzuje magickú atmosféru a tým pádom aj vzdeláva a zároveň sa snaží deťom predostrieť akú ťažkú robotu majú kominári v minulosti a aj v súčasnosti.

„**MOBILMAN:** *Podľa anglickej legendy...starej skoro tisíc rokov...kráľovi Williamovi zachránil život jeden kominár, keď ho vytiahol spod kopýt splašeného koňa. Panovník ho potom z vďaky pozval na svadbu svojej dcéry a od vtedy sa traduje, že kominári prinášajú šťastie. Najmä vtedy, ak majú na šatách presne trinásť gombíkov. Jeden...dva...tri...sedem...deväť...dvanásť...trinásť! Kominárske remeslo je naozaj veľmi staré... a ak by ste to nevedeli, naše slovo „komin“ pochádza z gréckeho výrazu „kaminos“. Dobre deti, zatvorte oči. Oči majte stále zavreté. A skúste si teraz predstaviť, že takých chlapcov ako on, boli voľakedy v starom Anglicku nie stovky, ale tisíce! Aby ste vedeli, v tých časoch každý dom mal komin. Nie jeden, hneď niekoľko. A každý komin, ak sa nemal upchať, aby spôsobil požiar, sa musel pravidelne vymetať. V Anglicku používali na čistenie kominov malých chlapcov.“*

- Mobilman sprevádza operu prvým dejstvom a vysvetľuje deťom základné pojmy z druhu opery.

„**MOBILMAN:** *Skvelé libreto... Viete, čo je to libreto? No to je taký ten námet, príbeh... písmenká, ktoré potom hudobný skladateľ zhudobní. Takže máme libreto... aj hudobníci majú partitúru... Viete, čo je partitúra... no predsa tie noty... v ktorých je zapísané, čo má aký nástroj hrať... Pravda, toto je komorná opera... no nie, že by sa mala hrať v komore... ale že tých nástrojov je iba tak pomenej... že by sa aj do tej komory pomestili. Ja sa porúčam... a pán dirigent ..môže konečne začať dirigovať. No viete, lebo bez dirigenta... si žiadnu operu neviem predstaviť a táto je výborná...má naozaj krásne árie. A propos... viete, čo je to ária? Pravda?! No to je vtedy, keď na scéne spieva iba jeden spevák... alebo speváčka. Teraz si dáme jednu áriu. Pán dirigent.“*

### **ÁRIA „BEŽ MÔJ MALÝ!“ (Rowan)**

*Bež, môj malý, bež len d'alej*

*Bež, tak rýchlo ako vieš!*

*Sú ti v päťach, máš na mále*

*Ak ťa chytia, dostaneš!*

**MOBILMAN:** *áno, toto bola naozajstná ária. Opera sa však nezaobíde ani bez dueta. Ak by to náhodou niekto z vás nevedel, dueto je vtedy, keď sú na scéne...uno...due, áno, dvaja speváci!*

### **DUETO (Bob, Clem)**

*Tak, te-da, pod', môj!*

*Utri si pot, môj!*

*Strach nie je vhod, môj!*

---

<sup>8</sup> VÁLEK, J. *Evropská opera („Dějiny hudby – 2. Časť“)*. 1994. s. 17.

<sup>9</sup> CROZIER, E., GAJDOŠ P., ULÍČINANSKY J. *Libreto k opere Kominárik*. Bratislava: Slovenské národné divadlo, 2010. s. 5 – 94.

*Marš na komín!*

*MOBILMAN: Už len kvôli poriadku vám pripomeniem, že v našej opere budete počuť aj trio a kvarteto. To znamená, že naraz budú spievať traja... a dokonca aj štyria speváci.*

**TRIO** (Baggottová, Bob, Clem)

*BAGGOTTOVÁ: Počkaj, keď ťa chytím, tak na zadok ti dám!*

*BOB+CLEM: Ja ťa naučím, čo to je mňores!*

*SPOLU: Mňores!Móres!*

*Veď pes musí poslúchať, keď zavelí pán!*

*Ty budeš kňučať v búde tu na dvore“*

*Mojom dvore!... Mojom... mojom... mojom... mojom... dvore!*

**KVARTETO**(Bob, Clem, Rowen, Baggottová)

*SPOLU: Učen – mučeň! Čo už s tým?*

*Odjakživa to tak platí!*

*Kým si zvykne na komín!*

*Párkrát pustí aj do gati!*

V poslednej časti v expozičnej fáze hodiny sa deti naučia spievať pieseň s názvom „*Nočná pieseň*“, pričom sa rozdelia do štyroch skupín a jedna skupina bude spievať Hú, druhá Noc, tretia Krá-kráá a štvrtá Pink. Deti spomedzi seba vyberú žiaka, ktorý má najbližšie k hudbe a ten bude stáť v strede triedy a bude dirigovať.

**Axiologicko-funkčná analýza:** Benjamin Britten vo svojej tvorbe komponoval rôzne žánre, najznámejšou z nich je opera. No len jediná venoval detskému divákovi a to je opera Kominárik. V opere môžeme vidieť, aj v daných ukážkach ako pracoval s hudobným jazykom. Výrazne pretransformoval ľudskú reč do hudobných motívov. Myslíme si, že inšpiráciu zobral zo sveta v ktorom žil, kde ľudia chceli slovu vrátiť dôstojnosť a tento fakt pretransformoval do svojej hudobnej reči.

**Eстетicko-zážitková analýza:** V tejto fáze hodiny sa ich budeme pýtať na ich názor na operu Kominárik. Položíme im otázky ako napríklad: Či sa im dielo páčilo, a prečo?, ktorá ukážka sa im páčila a prečo? A či by chceli operu vidieť naživo, ak áno alebo nie, prečo?

**Fixačná časť:** Zhrnutie učiva, skúmanie, či žiaci porozumeli v rámci výskumného testu.

**Záverčná časť:** Zhodnotenie práce na hodine a prespievanie naučenej piesne.

## **2. PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT**

### **2.1 Problém**

V tejto fáze príspevku sa zameriavame na výučbu hudby u detí na základných školách. Z praxe vieme, že hudobná výchova sa na školách podceňuje a všeobecne všetky výchovy, či už technická výchova, výtvarná výchova... Možno aj vďaka tomu, je málo mladých ľudí v divadle, pretože umenie sa im predostiera hlavne z televíznych obrazoviek vďaka seriálovým hercom. Preto sme sa rozhodli, pomocou pedagogickej interpretácie, poukázať na to, že stačí jednoduchý výklad žiakom pomocou prezentácie a žiak sa bude vedieť orientovať v hudobnom druhu ako je opera. Ako tému hodiny sme si zvolili operu Benjamina Brittena Kominárik, nakoľko je to jedna z mála opier pre detského diváka, v ktorom prevažuje detské obsadenie. Je to opera na ktorej sa dá pomocou výkladu vysvetliť základná terminológia opery, tiež premietnuť historický kontext diela v rámci svetových dejín.

## **2.2 Plánovanie experimentu**

V prvej fáze si stanovíme cieľ experimentu. Zozbierame všetky dostupné informácie o opere Kominárik, pripravíme si pedagogickú interpretáciu opery. V druhej fáze prieskumu odprezentujeme výskumnej vzorke pedagogickú interpretáciu diela a dáme im test, ktorý v poslednej fáze pomocou komparácie vyhodnotíme.

## **2.3 Ciele experimentu**

Cieľ experimentu je sledovať rozdiely medzi skupinou, ktorá mala vysvetlené hudobno-dramatické dielo Kominárik pomocou pedagogickej interpretácia a skupinou, v ktorej pedagogická interpretácia absentovala.

## **2.4 Výber metód**

Najdôležitejšou metódou v prieskume je výklad, nakoľko budeme prezentovať dielo žiakom. Pozorovaním budeme sledovať ako žiaci vnímajú dej opery, či danej terminológiu porozumeli. Test, ktorý dáme dvom skupinám a na základe otázok porozumenia komparujeme a vyhodnotíme.

## **2.5 Výskumná vzorka**

Experiment bude realizovaný na Základnej škole s materskou školou v Drahovciach, ktorá sídli na Školskej ulici 2. Na experiment si vyčleníme dve triedy v deviatom ročníku. V prvej triede dielo budeme prezentovať pred skupinou žiakov, pričom sa budeme venovať širším otázkam týkajúcich sa opery ako druhu. Takto pripraveným žiakom premietneme produkciu opery Kominárik. Po projekcii so žiakmi o diele komunikujeme a následne im dáme test. V druhej skupine žiakov vynecháme prvý krok – teda pedagogickú interpretáciu diela. Dielo im tiež premietneme a dáme im test.

## **2.6 Predpoklady**

- Predpokladáme, že žiaci v prvej skupine napíšu test lepšie ako žiaci v druhej skupine,
- predpokladáme, že žiaci v 9. ročníku nebudú pripravení a nebudú sa vedieť orientovať hudobnej terminológii týkajúcej sa opery ako druhu,
- predpokladáme, že žiaci oboch skupín legendu o kominároch opíšu najlepšie z testových otázok,
- predpokladáme, že žiaci v druhej skupine budú mať na rovnakej úrovni s prvou skupinou len otázku týkajúcu sa obsahu diela Kominárik,
- predpokladáme, že žiaci druhej skupiny nebudú vedieť súvislosti medzi historickým kontextom doby, v ktorej sa odohráva dej opery Kominárik s historickým kontextom doby, v ktorej opera vznikla,
- predpokladáme, že žiaci pred samotnou pedagogickou interpretáciou budú vedieť rozdelenie hlasov, ktoré by mali vedieť v deviatom ročníku na základnej škole,
- predpokladáme, že prvá skupina bude vedieť priradiť hlasom danú postavu, no druhá skupina nie.

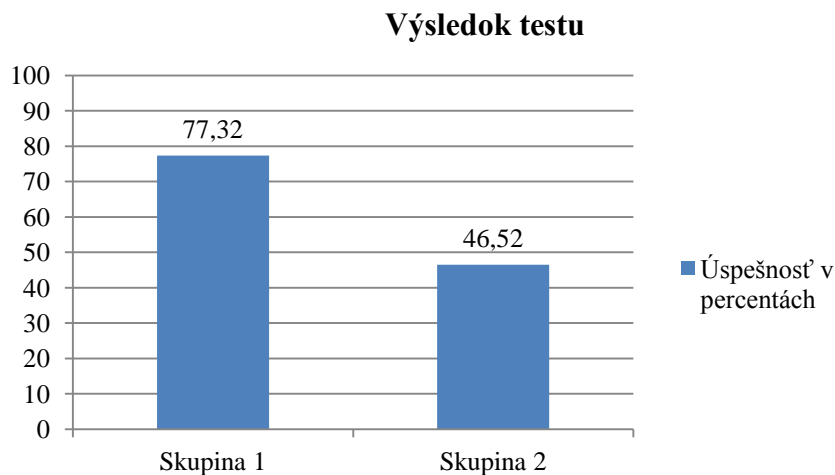
## **2.7 Pedagogická analýza a interpretácia zistení**

V tejto fáze experimentu rozoberieme testy oboch skupín a následne ich vyhodnotíme. Každú otázku v teste zhodnotíme a k nej pripíšeme daný graf. V skupine, s pedagogickou interpretáciou, bolo 27 žiakov a v druhej skupine ,bez pedagogickej interpretácie, bolo 23 žiakov.

## 2.8 Záver experimentu

V tejto podkapitole sa budeme venovať predpokladom, ktoré vyvrátíme alebo potvrdíme a následne zhodnotíme celý experiment a vyvodíme konkrétny výsledok a odporúčanie.

- Predpokladáme, že žiaci v prvej skupine napíšu test lepšie ako žiaci v druhej skupine.



(Tabuľka 1 - Vyhodnotenie)

Predpokladali sme dobre, pretože žiaci v prvej skupine napísali test na 77,32% a žiaci v druhej skupine len na 46,52%. Dôvodom menšej úspešnosti bola abstinencia pedagogickej interpretácie u žiakov druhej skupiny.

- Predpokladáme, že žiaci v 9. ročníku nebudú pripravení a nebudú sa vedieť orientovať hudobnej terminológii týkajúcej sa opery ako druhu.

V tomto predpoklade sme sa zmýlili. Výskumná vzorka bola pripravená a vedela sa orientovať v hudobnej terminológii, ktorú by žiak mal ovládať v 9. ročníku na základnej škole. Žiaci si pomocou pedagogickej interpretácie osvojili svoje znalosti. Žiaci vedeli pred pedagogickou interpretáciou terminológiu ohľadne rozdelenia hlasov, avšak priradiť ich vedeli až po pedagogickej interpretácii. Žiaci bez pedagogickej interpretácie mali možnosť prehĺbenia učiva za pomoci moderátora na zázname DVD inscenácie.

- Predpokladáme, že žiaci v druhej skupine budú mať na rovnakej úrovni s prvou skupinou len otázku týkajúcu sa obsahu diela Kominárik.

Neočakávali sme, že žiaci bez pedagogickej interpretácie budú vo viacerých otázkach mať rovnaký, alebo aspoň podobný výsledok. Očakávali sme práve veľké rozdiely medzi skupinami. Zhodnotili sme, že žiaci oboch skupín odpovedali po zhladnutí videa rovnakým spôsobom na otázky, ktoré mohli z videa pochopiť. Pedagogická interpretácia pomohla prvej skupine rozšíriť učivo a lepšie sa zorientovať v danej problematike.

- Predpokladáme, že žiaci druhej skupiny nebudú vedieť súvislosti medzi historickým kontextom doby, kde sa odohráva dej opery Kominárik s historickým kontextom doby, v ktorej opera vznikla.

Predpoklad sa nám splnil, pretože žiaci z DVD záznamu inscenácie nevedeli určiť historický kontext doby, kde sa odohráva dej opery a historický kontext doby, kedy opera vznikla. Historický kontext je hlavný dôvod prečo je pedagogická interpretácia dôležitá a po výklade majú žiaci lepší prehľad v danej problematike. Bez historického kontextu nemá pedagogická interpretácia zmysel, pretože na pochopenie hudobno-dramatického diela sa musí vysvetľovať dielo od svojho vzniku.

- Predpokladáme, že žiaci pred samotnou pedagogickou interpretáciou budú vedieť rozdelenie hlasov, avšak predpokladáme, že prvá skupina bude vedieť priradiť k hlasom aj danú postavu, no druhá skupina nie.

Predpokladali sme správne, nakoľko žiaci bez pedagogickej interpretácie nevedeli v otázke priradiť k hlasu danú postavu, no vedeli určiť hlas.

### 3. ZÁVER

Žiaci bez pedagogickej interpretácie obstáli v teste horšie ako žiaci, ktorí pedagogickú interpretáciu mali. Z tohto všetkého nám vyplýva, že pedagogická interpretácia sa nám osvedčila ako vhodný prostriedok pri vysvetľovaní hudobno-dramatického diela, čo nám ukázali aj grafy po vyhodnotení testu.

#### Použitá literatúra

1. BURLAS, L. *HUDBA – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1998. 97 s. ISBN 80-88884-10-1
2. CARPENTER, H. 1992. *Benjamin Britten: Biography*. Londýn: Faber Faber Inc., 1992. 744 s. ISBN 978-0571143252.
3. CROZIER, E., GAJDOŠ P., ULIČINANSKY J. 2010. *Libreto k opere Kominárik*. Bratislava: Slovenské národné divadlo, 2010. 94 s.
4. JURÍK, M. 1997. *Hudobný terminologický slovník*. Košice: Nadácia Hemerkovcov a Hudobniny Amadeo, 1997. 195 s. ISBN 80-901169-8-1.
5. LABORECKÝ, J.. *Hudobný terminologický slovník*. Bratislava: Media trade, s.r.o. , Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 263 s. ISBN 80-08-01037-1.
6. VÁLEK, J. 1994. *Evropská opera („Dějiny hudby – 2. Časť“)*. 1994. 210 s.
7. VASINA-GROSSMAN, V. 1955. *Prvá kniha o hudbe*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, N.P., 1955. 110 s.
8. *Kominárik*. [DVD-ROM]. Réžia Ján Uličiansky. Bratislava: Slovenské národné divadlo, 2010.

#### Kontaktné údaje

Bc. Filip Čechovič, DiS. art.  
Vajanského 23, 90201, Pezinok  
Slovenská republika  
Tel: 0904504230  
email: f.cechovic@gmail.com



ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU

EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT

---

# ŠIKANOVANIE AKO PATOLOGICKÝ JAV VO VZDELÁVACOM PROCESE

## BULLYING IN THE CONTEXT OF SERIOUS PSYCHOSOCIAL CONSEQUENCES ON CHILD DEVELOPMENT

*Iveta Ondriová, Anna Eliašová, Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová,  
Jana Cuperová*

### **Abstrakt**

Šikanovanie je sociálno-patologický jav, ktorý postihuje čoraz viac jedincov. V súčasnosti sa zvýšil počet prípadov šikanovania, znížila sa veková hranica aktérov šikanovania a zintenzívnila brutalita a agresívne správanie šikanujúcich. Odhaduje sa, že až 20 % žiakov sa v určitej fáze svojho života stane obeťou vážnejšieho šikanovania. Šikanovanie predstavuje nebezpečenstvo nielen pre samotných jeho aktérov – obeť a agresorov, ale následky majú vplyv aj na ich blízke okolie (rodičov, pedagógov, školu a hlavne triedny kolektív, kde sa šikanovanie vyskytlo). Z tohto dôvodu je hlavnou prioritou vedieť, ako mu môžeme predchádzať a ako ho riešiť. V predkladanom príspevku autorky prezentujú šikanovanie v kontexte dôsledkov na dieťa.

***Kľúčové slová:** šikanovanie, osobnosť, ochorenie, prevencia*

### **Abstract**

Bullying is a sociopathological phenomenon affecting more and more individuals. The number of bullying cases has now increased, the age of bullying actors has fallen, and the brutality and aggressive bullying behavior has grown. It is estimated that up to 20% of pupils become more severely harassed at some stage of their lives. Bullying poses a threat not only to its own actors – victims and aggressors, but the consequences also affect their surroundings (parents, teachers, school, and bulk class members where bullying has occurred). For this reason, the main priority is to know how we can prevent it and how to deal with it. In the present paper, the author presents bullying in the context of psychosocial consequences.

***Key words:** bullying, personality, illness, prevention*

## **1. ÚVOD**

Šikanovanie je sociálno patologický jav, ktorého podstatným rysom je poškodzujúce alebo agresívne jednanie jednotlivca alebo skupiny detí voči slabšiemu dieťaťu, často v presile, ktoré sa opakuje. O šikanovaní hovoríme len v tom prípade, ak je obeť z nejakého dôvodu bezbranná vyčlenená z kolektívu, čiže ide o asymetrickú agresiu.

### **1.1 Znaký šikanovania**

Často nie je jednoduché v niektorých situáciách detekovať či ide o šikanovanie alebo len o doberanie. Z tohto dôvodu uvádzame niekoľko znakov šikanovania, ktoré by nám mohli pomôcť vyhodnotiť situáciu, v ktorej máme podozrenie, že sa šikanovanie vyskytuje.

K podstatným vonkajším rysom šikanovania patrí:

Zámernosť jednania – agresorovým cieľom nie je napr. pomstiť sa niekomu alebo odobrať vec druhej osobe len pre jej hodnotu. Jeho zámerom je získať pocit blaha, radosti z uspokojenia svojej osobnej potreby, ponížiť ľudskú dôstojnosť.

Nepomer síl medzi agresorom a obeťou = asymetrická agresia – obeť je fyzicky alebo psychicky disponovaná, je bezbranná voči silnejšiemu jedincovi. Agresor si väčšinou vyberá fyzicky slabších alebo po psychickej stránke menej odolných jedincov, ktorí sú citlivejší a nie sú zvyknutí na život v kolektíve. Ojedinele sa stretávame s fenoménom, kedy sa agresor javí ako fyzicky nevypelý alebo po psychickej stránke ako nestabilný jedinec.

Opakovanie agresie – nie je markantným rysom šikanovania. Existuje určitá skupina autorov, ktorá nepovažuje tento znak za podmienku šikanovania. Jednorazový, krátkodobý akt môže byť tiež označený za šikanovanie a to v prípade, keď sa agresor a obeť v tejto pozícii nestretnú viac ako raz.

Útoky sú obetiam nepríjemné – akýkoľvek druh napadnutia vyvoláva v obeti negatívne pocity. Uvádza sa, že sa môže jednať o prezývku, ktorú jedinec odmieta, vyjadruje voči nej odpor – bráni sa, zúri kvôli nej, avšak okolie jeho postoj neprijíma a provokuje ho tým, že ňou jedinca oslovuje. Často sa stretávame aj s agresormi, ktorí majú nepríjemné poznámky na rodinu obeť kvôli ich postaveniu alebo správaniu sa v spoločnosti. Väčšinou sú to jedinci v zo sociálne slabšej rodiny (Vágnerová 2003).

## 1.2 Príčiny šikanovania

Príčiny šikanovania sú veľmi rozmanité. Veľmi často k nim patrí sklon k agresívnemu správaniu a konaniu. K tomu, aby sa dieťa stalo „agresorom“, musí mať osobnostné dispozície a vytvorené určité podmienky v okolí.

K hlavným príčinám šikanovania patrí:

tlak kolektívu – jedinec je nútený správať sa tak, ako očakáva spoločnosť, napr. u chlapcov môžeme vidieť formu tradičného tlaku k mužnosti – chlapec musí byť tvrdý, dávať najavo svoju silu, plač je pre chlapca neprípustný. V prípade, že je jedinec pod dlhodobým tlakom spoločnosti, zároveň vedený a systematicky pripravovaný k tomu, aby spĺňal ich požiadavky, začne vnímať, že iní slabší a neúspešní jedinci sú v tomto procese terčom výsmechu a pohrdania.

Túžba po moci – pranie ovládať niekoho druhého. Ľudí ovládame za účelom získania určitého prospechu (zmocnenie sa nejakej veci, peňazí, získanie výhody alebo služby), uspokojenia svojho ega. Hovoríme skôr o „priživujúcom“ motíve. Dôležitý býva i mocenský motív – samotná moc nám je príjemná, cítime sa dobre, keď môžeme niekoho ovládať.

Motív krutosti – podstatou motívu je, že človeku robí radosť, keď vidí druhého človeka trpieť. Nejedná sa o jedinca, ktorý má sklon k sadizmu. Samozrejme, môžeme sa s takým stretnúť, ale len v ojedinelých prípadoch.

Zvedavosť, experiment – agresor cíti, že týranie obeť spôsobuje nepríjemnosť, nepohodu. V agresorovi sa vzbudzuje túžba zistiť, kam až siahajú jej hranice, čo vydrží. So zvedavosťou súvisí i nuda, túžba po nových zážitkoch. Zdrojom týrania je túžba baviť sa, odviazať sa, zažiť niečo nové. (Langmeier, Balcar, Špitz 2010)

Motív upútania pozornosti – agresor túži byť v centre pozornosti publika, aby získal sympatie spolužiakov, urobí čokoľvek.

Motív žiarlivosti – skupina žiakov závidí druhému šikovnejšiemu žiakovi priazeň učiteľov, za čo ho trestajú.

Motív „prevencie“ – bývalá obeť, ktorá zmenila miesto (presťahovala sa, začala navštevovať inú školu) začne sama šikanovať zo strachu, aby sa opäť nestala obeťou, alebo sa čo najrýchlejšie pridá k nejakému agresorovi.

Motív vykonať niečo veľkého – tí, ktorí sú odsúdení k celkovej neúspešnosti, šikanovaním dokážu samým sebe opak. Cítia, že sú schopní dosiahnuť určitý výkon, stávajú sa príčinou významného deja (Fontána 1997).

### 1.3 Priame príznaky šikanovania

- posmech, posmešné poznámky na adresu dieťaťa, pokorujúce prezývky, nadávky, ponižovanie, hrubé žarty na jeho účet. Rozhodujúcim kritériom je, do akej miery je toto dieťa konkrétnou prezývkou, „zábavkou“ a pod. zraniteľné,
- kritika dieťaťa, výčitky na jeho adresu, najmä ak sa predávajú nepriateľským, až nenávisťným, prípadne pohrdavým tónom,
- príkazy, ktoré dieťa dostáva od iných detí najmä ak sa podávajú panovačným tónom a skutočnosť, že sa im dieťa podriaďuje,
- naháňanie, strkanie, štvchanie, údery, kopanie, ktoré nemusia byť zvlášť silné, ale je nápadné, že ich obeť nevracia,
- bitky, v ktorých jeden z účastníkov je zreteľne slabší a snaží sa uniknúť ( menšie dieťa niekedy s plačom ) (Martínek 2009).

### 1.4 Nepriame príznaky šikanovania

- dieťa je počas prestávok často samo, ostatní oň nejavia záujem, nemá kamarátov,
- pri tímových športoch býva dieťa volené do družstva medzi poslednými,
- počas prestávok vyhľadáva blízkosť učiteľov,
- ak má dieťa prehovoriť pred triedou, je neisté, ustrašené,
- pôsobí smutne, až depresívne, nešťastne, stiesnene, máva blízko plaču,
- zhoršuje sa jeho školský prospech, niekedy náhle,
- veci má poškodené alebo zničené, prípadne rozhádzané,
- má zašpinený alebo poškodený odev,
- odreniny, modriny, škrabance alebo rezné rany, ktoré dieťa nevie uspokojivo vysvetliť.

### 1.5 Typy varovných signálov šikanovania

Šikanovanie sa prejavuje rôznymi spôsobmi, na ktoré nás upozorňujú tzv. varovné signály. Rozlišujeme dva typy varovných signálov: nepriame (varovné) znaky šikanovania – charakterizujú správanie alebo vzťah dieťaťa. Nie sú na prvý pohľad dobre viditeľné. Často sú veľmi ťažko rozpoznateľné, čo môže zapríčiniť neskoré odhalenie šikanovania, priame znaky šikanovania – charakterizujú správanie okolia voči dieťaťu. Sú zreteľnejšie, na ich základe je šikanovanie možno rýchlejšie detekovať. Vypovedajú o situácii, v ktorej je nutný neodkladný zásah (Geldard, Geldard 2008).

### 1.6 Štádiá šikanovania

Šikanovanie je proces, ktorý sa postupne vyvíja v niekoľkých štádiách. V praxi je veľmi ťažké detekovať presné hranice medzi štádiami, pretože sa prekrývajú a splývajú.

1. Štádium – zrod ostrakizmu: Jedná sa o počiatočné a zároveň najmiernejšie štádium, pre ktoré je typická hlavne izolácia jedinca. V prevahe je psychická forma šikanovania. Okrajový člen skupiny sa necíti dobre - nemá kamarátov, nikto sa s ním nerozpráva, ohovárajú a posmievajú sa mu, vtipkujú na jeho „účet“ a v prípade, že sa voči tomu ohradí, hneď mu vytýkajú, že nerozumie zábave a nemá zmysel pre humor.

2. Štádium – fyzická agresia a pritvrdzovanie manipulácie: Psychický nátlak vyskytujúci sa najmä v prvom stupni sa tu mení na fyzickú agresiu, čo svedčí o pritvrdzovaní násillia. Agresor si mapuje a testuje situáciu, kam ať to so svojou manipuláciou dotiahne. Následne šikanujúci zisťuje, že okrem osobného uspokojenia a pocitu radosti mu tento spôsob správania prináša obdiv ostatných jedincov, čo ho samozrejme v jeho konaní podporuje.

3. Štádium – vytvorenie jadra (kľúčový moment): Tretí stupeň charakterizujeme ako kľúčový, pretože sa v ňom formuje skupinka agresorov. tzv. jadro, ktoré nešikanuje náhodne, ale systematicky. Obeťou sa väčšinou stáva jedinec, ktorý sa už osvedčil pri ostrakizovaní (najmä

slabý jedinec, zastávajúci okrajovú pozíciu v skupine). Rozdelenie rolí v kolektíve je pevne dané. Z toho vyplýva, že pokiaľ sa nevytvorí žiadna pozitívna podskupina, ktorá by sa aspoň vyrovnala vplyvu a popularite podskupine tyranov, bude sila tyranov nerušene pokračovať (Šturma 2001).

4. Štádium – väčšina prijíma normy agresorov: V prípade, že v predchádzajúcom štádiu nevznikne žiadna pozitívna skupina, dochádza k upevneniu skupiny tyranov. Ich normy si internalizuje aj väčšia časť kolektívu a stanú sa nepísaným zákonom. Stúpa tlak ku konformite na členov, ktorí ešte normy neprijali. Vo viacerých prípadoch sa však podriadia agresorom, pretože z nich majú strach. Zároveň sa boja, že by sa mohli dostať aj oni do pozície obeť. V tomto štádiu sa k obeť správa kruto nielen „jadro“, ale aj ostatní členovia skupiny, ktorí súhlasia s ich ideológiou. Aktívne sa zapájajú do procesu šikanovania so všetkým, čo k tomu patrí (Dědová 2010).

5. Štádium – totalita alebo dokonalé šikanovanie: V poslednom štádiu násilie ako normu prijímajú všetci jedinci skupiny a dochádza k plnému nastoleniu totalitnej ideológie šikanovania, tzv. štádium vykorisťovania. Agresori si svoju moc užívajú naplno. Obeť týrajú formami, ktoré sú v extrémnych situáciách tak hrubé, že sa objavuje riziko ťažkého ublíženia na zdraví, v najhoršom prípade hrozí smrť obeť. Obeť si nedokáže predstaviť svoj život bez agresora. Obeť sa nechá dobrovoľne od agresora týrať. Na ubližovaní sa okrem šikanujúceho aktívne podieľa aj kolektív triedy. Ďalej poznamenáva, že posledné štádium nie je možné vyliečiť tak, ako predchádzajúce štyri. Jediné možné riešenie ako so šikanovaním skončiť je rozpustenie celého kolektívu. Poznanie jednotlivých vývojových štádií šikanovania nám umožňuje vybrať vhodnú pomoc, zvoliť a použiť správne diagnostické a terapeutické postupy. V počiatočných štádiách (prvý, druhý a tretí stupeň) sa využívajú iné druhy vyšetrenia a liečebné postupy ako v pokročilejších (štvrtý a piaty stupeň).

## 2. PSYCHOSOCIÁLNE NÁSLEDKY ŠIKANOVANIA

Najhoršie následky zanecháva šikanovanie na obeť. Závažnosť poškodenia závisí, akú mieru deštruktívnej sily dosiahlo šikanovanie, či bolo krátkodobé alebo dlhodobé. Dôležitá je aj miera obranscapnosti obeť. Tragické je, keď dôjde k zlomeniu obeť, rozbitiu jej identity a nastoleniu trvalého pocitu bezmocnosti, závislej otrockej poddajnosti a vernosti agresorovi, prameniacej zo strachu pred ešte väčším utrpením, ktoré by mohlo nasledovať, ak by sa obeť nesnažila zapáčiť sa agresorovi všetkými spôsobmi (Bendl 2003).

Šikanovanie spôsobuje u obeť zjavné poruchy v sociálnej a osobnostnej adaptácii a často sa u nich vyskytuje:

- nepozornosť pri vyučovaní,
- zhoršenie prospechu,
- tendencie ku nadmerne ospravedlňovanej absencii – únik do choroby,
- tendencie k neospravedlňovanej absencii – záškoláctvo,
- poruchy sebahodnotenia a narušené, negatívne vnímanie seba samého,
- celková neistota a stále prítomný strach (Ondriová, Mrosková, Cinová 2014).

Následky šikanovania sú veľmi vážne a netreba ich podceňovať. Samotné šikanovanie má veľký vplyv na ďalší psychický, fyzický i sociálny vývin agresora, obeť, ale i prihliadajúcich členov. Nebezpečným dôsledkom šikanovania u agresora je fixácia skúsenosti, upevnenie antisociálneho postoja a všeobecná pripravenosť k trestnej činnosti. Prehľbuje sa u nich deficit psychického a mravného vývinu. Ich charakter je výrazne narušený. U žiakov je zhoršený prospech a stýkanie sa s príslušníkmi „pochybných“ partii. V dospelosti sa u nich častejšie objavujú konflikty so zákonom a kriminalita. Ak sa odstráni agresia už v detstve, zníži sa aj riziko kriminality v dospelosti. Dievčatá sa nedostávajú do konfliktných situácií so zákonom častejšie ako ostatní. Ich agresívne správanie z detstva sa v dospelosti následne prejavuje na krutom správaní sa k vlastným deťom. V začiatkovom štádiu šikanovania, teda v prvom,

druhom a treťom stupni potreby "mierne" šikanovaných žiakov sú v škole často dlhodobo a niekedy i trvale frustrované, teda neuspokojované. Takýto žiak sa v škole necíti dobre a je pochopiteľné, že jeho vzťah ku škole býva negatívny. Šikanovanie je nutné chápať ako ťažkú psychickú depriváciu. U obetí štvrtého a piateho stupňa šikanovania sú následky veľmi závažné, dotýkajú sa celej osobnosti a zrejme majú celoživotný charakter. V pokročilejších štádiách šikanovania sú následky závažnejšie, pretože sa týkajú celej osobnosti a väčšinou pretrvávajú do konca života. Patrí k nim strach vedúci k poruchám spánku, psychosomatické poruchy (napr. únava, bolesť brucha a hlavy, astmatické záchvaty), školské a osobné neúspechy, depresie, pocity menejcennosti, suicidálne myšlienky. Sprievodným javom je ťažká porucha sebahodnotenia a sebazničujúca tendencia osobnosti. Nepatrné dôsledky šikanovania sa prejavujú aj u členov skupiny, ktorí šikanovaniu len prihliadajú, sami sa na ňom priamo nezúčastňujú. Jedným z následkov je strach z toho, že by sa sami mohli stať obeťou, ďalším je prevládajúce zlé svedomie za to, že šikanujúcemu nepomohli. Pokročilejšie štádiá šikanovania sú pre ľudský organizmus nadmernou záťažou, navyše opakovanou a dlhodobou. Sú známe prípady ťažkých ublížení na zdraví, môžu sa objaviť posttraumatické stresové poruchy – zvyšuje sa sklon k úzkosti, depresívnym náladám, dochádza k zaujatiu obranného postoja v správaní. Obete pokročilého šikanovania majú tendenciu od všetkého uniknúť, všetkého sa vzdať a ukryť sa. Po odchode zo školy je ťažké sa ku nim priblížiť, je ťažké sa dozvedieť čo sa s nimi stalo. Potrebujú pomoc, ale je takmer nemožné získať ich pre spoluprácu. Neskoršie následky najbrutálnejšieho šikanovania sa prejavujú podobnými hlavnými znakmi: chronické depresívne stavy, sebađeštrukcia, poruchy prispôsobenia sa, narušený vývin osobnosti (Kolář 2011).

### 3. ZÁVER

Zdravie v období adolescencie je výsledkom rôznych vplyvov - od prenatálneho vývinu cez obdobie raného detstva až po biologické a sociálne zmeny, ktoré sú charakteristické práve pre toto obdobie dospievania. Tie sú ovplyvňované veľkým spektrom ďalších sociálnych determinantov, ako aj pozitívne či negatívne pôsobiacimi faktormi, ktoré môžu mať okamžitý dôsledok na ich fungovanie a z dlhodobého hľadiska majú taktiež svoj neodmysliteľný význam. Jedným z negatívnych faktorov s možným okamžitým, ale aj dlhodobým dopadom je skúsenosť s násilím a šikanovaním v školskom prostredí. Skúmať šikanovanie u dospievajúcej generácie, jeho formy a prostredie, v ktorom k nim dochádza, pomáha získavať informácie o potenciálne problémových miestach, ktoré môžu slúžiť ako dôležitý „odrazový mostík“ pre tvorbu programov na podporu pozitívnych a elimináciu negatívnych determinantov.

### Použitá literatúra

1. BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV. 2003, 176s. ISBN 80-86642-08-9.
2. DĚDOVÁ, M. *Hodnoty a prežívání zmyslu života u agresorov šikanovania*. Trnava: Filozofická fakulta TU, 2010, 196 s. ISBN 978-80-8082-358-0.
3. FONTÁNA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
4. GELDARD, K., GELDARD, D. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál. 2008, 450s. ISBN 978-80-7367-476-2.
5. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál : Praha, 2011. 336 s. ISBN 987-80-7367-871-5.
6. LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie* Praha: Portál, 2010. 432 s. ISBN 978-80-7367-710-7.
7. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing. 2009, 367s., ISBN: 978-80-247-2310.

8. MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 2011, 344 s. ISBN 978-80-7367-825-8
9. ONDRIOVÁ, I., MROSKOVÁ, S., CINOVÁ, J. *Týranie, zneužívanie a zanedbávanie dieťaťa v zdravotníckej praxi*. *Pediatrics (Bratisl.)* 2014, 9, 102 s. 91-94 ISSN 1336863X7
10. ŠTURMA, J. *Šikanování jako pedagogický problém*. Hradec Králové: LÍP, 2001, 24 s. ISBN 80-902289-5-X.
11. VÁGNEROVÁ, K a kol. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2003. 151 s. ISBN 978-80-247-5135.

### **Kontakt**

PhDr. Iveta Ondriová PhD.

Fakulta zdravotnických odborov PU v Prešove

ul. Partizánska 1

Tel: 051 75 62 411

email: iondriova@centrum.sk

# SOCIÁLNÍ SOUVISLOSTI PEDAGOGICKÉ ASISTENCE U ŽÁKA S ADHD

## SOCIAL CONTEXT OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE FOR A PUPIL WITH ADHD

*Kateřina Thelenová, Pavlína Čábelková*

### **Abstrakt**

Text se zaměřuje na detailní popis vybraných aspektů sociálního kontextu pedagogické asistence v edukačním procesu žáka s ADHD a poruchami učení. Specificky je téma uchopeno prostřednictvím kvalitativního výzkumu a příkladu dobré praxe na jeho základě formulovaného. Cílem výzkumu bylo zprostředkovat konkrétní inter-subjektivní pohled na vztah asistenta pedagoga a žáka, na otázku kooperace a komunikace v procesu pedagogické asistence na jedné základní škole v ČR. Závěry, které z výzkumu vyplynuly, jsou součástí následujícího textu a smyslem jeho zpracování je ukázat možnosti a limity pedagogické asistence u žáka s ADHD na základní škole právě s ohledem na sociální či systémový kontext situace. Sociální systém pedagogické asistence tvoří žák a jeho rodina, škola a pedagogové, spolužáci, profesionálové externího poradenského pracoviště, učitel v kmenové třídě a asistentka pedagoga a její rodina.

***Klíčová slova:** pedagogická asistence, sociální systém, kooperace a komunikace.*

### **Abstract**

This text is focusing on detailed description of the aspects of the pedagogical assistance in social context within the education process of a pupil with ADHD and a specific learning difficulty. Specifically, the topic is formed by the qualitative research strategy and a good practice example that is based on the research. The target of the research was to show a specific inter-subjective picture of the relationship between the pupil and the assistant, of the cooperation and communication in the pedagogical assistance process which takes place at one primary school in the CR. The research results are presented in the text below and the sense of the article is to show the options and limits of the pedagogical assistance with pupil with ADHD at a primary school specifically in terms of the social or systemic context. Social system of the pedagogical assistance here consists of the pupil and his family, the school and the teachers, schoolmates, external counsellors, teacher of the dominant class and the pedagogical assistant with her family.

***Key words:** Pedagogical Assistance, Social System, Cooperation and Communication*

### **1 METODOLOGICKÉ POZNÁMKY**

Tento článek vznikl na základě kvalitativního výzkumu, který probíhal od ledna 2017 do března 2018 ve spolupráci s jednotlivými aktéry pedagogické asistence na vybrané základní škole v Karlovarském kraji. Respondenty se buď osobně, nebo prostřednictvím studia dokumentů, stali všichni, kteří tvoří systém pedagogické asistence. Není to jen asistent – či v tomto případě asistentka – pedagoga a asistovaný žák. Systém vztahů, které tvoří celek situace pedagogické asistence, je sycen vztahy s učitelem tzv. kmenové třídy, celým pedagogickým sborem dané školy, spolužáky ve třídě, ředitelem, spolupracujícími externími odborníky, rodinou asistovaného žáka a, jak ukázal právě náš výzkum, také rodinou/vztahy



v nukleární/prokreační rodině asistentky pedagoga. Cílem výzkumu byla rekonstrukce významu vztahů, které tvoří sociální systém pedagogické asistence prostřednictvím kvalitativní strategie založené na narativním výzkumu (Hendl 2012, s. 56). Konečným cílem výzkumu, a také předloženého textu, je rekonstrukce významů, které vedou k realizaci pedagogické asistence v konkrétním případě vybrané školy, kde je toto podpůrné opatření integrace a inkluze (Slowík 2016, s. 123) hodnoceno jako úspěšné. Výběr výzkumného vzorku – případu – je zde záměrný a vychází z předvýzkumu zpracovaného technikou zúčastněného pozorování. Pozice výzkumníka v narativním výzkumu umožňuje zaměřit se na životní příběhy a na způsoby, kterými jsou vyprávěny, způsoby, kterými jsou vyprávěny jednotlivé události a podobu, kterou jejich prostřednictvím nabývá život jako celek (Čermák 2006, s. 88). Proto v našem výzkumu byly otevřené rozhovory opakovány vždy několikrát během doby realizace výzkumu. Rozhovory s asistentkou pedagoga proběhly v celkovém počtu dvanáct. Opakováním a vrácením se k ústředním tématům, která nabízí sám respondent, lze dosáhnout detailnějšího přiblížení se tomu, jaký význam má sdělované právě pro tohoto respondenta – člena sociálního systému, sociálního aktéra a jaké významy nabízí ostatním členům sociálního systému ke sdílení.

Stejně velký význam zde má využití analýzy dokumentů, zpracování výpovědí a pozorování respondentů v přirozených situacích, ve kterých se zkoumaný vztah odehrává. Obtížná je v tomto případě pozice výzkumníka, který nejen, že zkoumanou realitu pozoruje a zachycuje, ale současně se stává součástí systému pozorovaného fenoménu, spoluvytváří jej (Kubátová 2006, s. 69) a musí tuto svou pozici kriticky reflektovat. Pozice výzkumníka se v tomto případě překrývala také s jednou z pozic pedagogů učitelského sboru a práce se skreslením byla obtížná. Strategie „objektivizace“ v tomto případě zahrnovaly doporučené (Surynek, Komárková, Kašparová 2001, s. 18–22) postupy: respektování úplnosti a poslušnosti jednotlivých operací, jakož i jejich správné provedení; hodnocení nezávislými hodnotiteli, expertní posouzení; zajištění shody výsledků šetření s reálnými skutečnostmi; spojení a zařazení výsledků do obecného poznatkového rámce.

Následující text je strukturována dle logiky hlavních výstupů výzkumu, jeho smyslem není podat podrobný přehled teoreticky uchopovaných pojmů, ale představit příklad dobré praxe pedagogické asistence v sociálním kontextu.

## 2 PEDAGOGICKÁ ASISTENCE

Záměrným výběrem se hlavní respondentkou výzkumu stala asistentka pedagoga, která tuto profesi vykonává od roku 2010 na základní škole v Karlovarském kraji. Součástí profesní přípravy asistentky pedagoga byl akreditovaný kurz v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a dle platné legislativy uvedené zde v seznamu zdrojů je podmínkou jeho absolvování, a tedy splnění kvalifikačních požadavků pro výkon profese asistenta pedagoga na tzv. nižší úrovni, základní vzdělání a studium pro asistenty pedagoga.

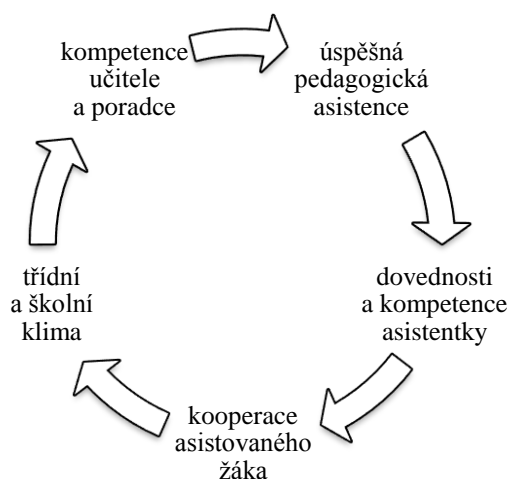
Výzkumem oslovená asistentka pedagoga má úplné střední odborné vzdělání s maturitou, kurz asistenta pedagoga realizovaný distanční formou vzdělávání a současně reflektuje, že na stejné základní škole pracují další asistenti pedagoga, kteří pracují dle výpovědi respondentky *kvalitně* a mají *pouze základní vzdělání a kurz*. Asistentka pedagoga je současně povinna si v průběhu své pedagogické praxe vzdělání doplňovat a rozvíjet tak své profesní kompetence (Morávková Vejchorová a kol. 2015, s. 30). Ve výzkumu se ukázalo, že oslovená asistentka pedagoga oceňuje povinnost pravidelně se dále vzdělávat zejména s ohledem na *pedagogické, psychologické a metodické postupy*, které si prostřednictvím kurzů osvojuje. Jako velkou výhodou označuje své středoškolské vzdělání, které zajistí, že asistovaný žák nemá v matematice a češtině znalosti vyšší úrovně než právě asistentka. Asistence je díky této skutečnosti podle respondentky úspěšnější, jelikož její vlastní znalosti a kompetence

usnadňují kooperaci s učiteli a umožňují asistovanému žákovi důvěřovat v autoritu a dovednosti asistentky.

Současně se k tématu dalšího vzdělávání asistentky pedagoga váže charakteristika systému její prokreační rodiny, ve které dle své výpovědi mnohé poznatky ze vzdělávání uplatňuje při výchově vlastních dětí. Komplexnost sociálního systému asistence pedagoga na základní škole je výrazná opakovaným propojováním všech centrálních témat pedagogické asistence prostřednictvím výpovědi respondentky s výchovou, vzděláváním, školní úspěšností a vztahy s vlastními dětmi, které patří do tzv. intaktní populace (Lechta 2010, s. 32) a současně se vztahem s manželem a celkovým rodinným klimatem.

Základním rozměrem výkonu profese asistenta pedagoga v diskurzu pomáhajících profesí je právě pojem *pomoc*, který byl v našem výzkumu představen prostřednictvím pojmů *charakter, tolerance a porozumění, spolehlivost, trpělivost, lidskost, důvěryhodnost*. Kvalitní asistentka pedagoga umí *poprosit a poděkovat, naslouchat a zeptat se*. Asistentka pedagoga nemá specifické poruchy učení, nemá poruchu řeči, musí být schopna sebereflexe a znát své možnosti.

Schéma č. 1 Cirkulární kauzalita úspěchu pedagogické asistence



Jak ukazuje Schéma č. 1, asistentka pedagoga se potřebuje ve své práci spolehnout na všechny významné vztahy, které tvoří celek systému edukačního procesu. Učitel ve třídě se spoléhá na dovednosti a kompetence asistentky, ta se spoléhá na důvěru učitele, spoléhá se na dovednost kooperace žáka, která je posilována (či oslabována) jeho pozicí a rolí ve škole, podporou poradenského pracoviště a jeho vlastní rodinou. To vše zpětně

působí na pocit úspěšnosti asistentky, zpětnou vazbu a důvěru v proces pedagogické asistence. Výzkum ukázal, že pedagogická asistence je typickým příkladem cirkulární kauzality, která stojí v základu fungování sociálního systému (Ulehla 2009, s. 68).

### 3 SOCIÁLNÍ SYSTÉM PEDAGOGICKÉ ASISTENCE

V předchozí části textu bylo vysvětleno, z jakých částí/prvků je tvořen sociální systém pedagogické asistence. Bylo vysvětleno, že porozumění pedagogické asistenci ze systemického pohledu je užitečné pro pochopení faktorů její úspěšnosti. Je vhodné připomenout, že vztahy mezi prvky systému jsou tvořeny vzájemnou komunikací, systém má také své polopropustné hranice ve vztahu s prostředím, se kterým musí komunikovat, aby mohl udržovat rovnováhu hodnot a norem (Berger, Luckman 2001, s. 42). Cílem a hlavním hnacím motorem fungování každého systému je potřeba rovnováhy dovnitř/mezi prvky a současně ve vztahu s prostředím. Dalo by se říci, že veškerá aktivita každého systému je jeho nejlepším možným pokusem zůstat v rovnováze. To platí i o systému pedagogické asistence. Respondentka našeho výzkumu vypověděla, že hlavní motivací pro výkon profese asistentky pedagoga je pro ni její vlastní rodina, dcery, o které pečuje, a manžel. Za významné označuje silné vztahy se svými vlastními rodiči, používá označení *silná opora*. Své dcery, manžela a fungování rodiny označuje respondentka za *úspěšné* a nedokáže najít nic, co by na svém vlastním rodinném životě změnila. Všechny informace z rozhovorů, které mají vést

k charakteristice její práce a vztahů v roli asistentky pedagoga, ve výpovědích zpravidla začínají a vždy končí v tématu vlastní rodiny a zejména dcer. Z rozhovorů vyplývá, že výkon profese asistentky pedagoga v tomto případě nelze oddělit od sociálního kontextu vlastního rodinného života a školní úspěšnosti vlastních dětí, které zde patří do intaktní populace, jsou považovány za nadané a ve vzdělávání úspěšné. Lze tedy tvrdit, že zde zkoumaný sociální systém pedagogické asistence zahrnuje také prvek rodinného života asistentky pedagoga, stejně jako rodinu asistovaného žáka.

Asistentka pedagoga vytváří silně individualizovaný vztah k asistovanému žákovi, zdůrazňuje význam dobré znalosti diagnózy ve slova smyslu vzdělávacích potřeb a odrazu diagnózy v každodenním životě žáka a jeho rodiny. Základem přímé práce se žákem je zde důvěra založená na komunikaci, která zohledňuje nejen pozici a roli žáka ve vzdělávacím procesu, kolektivitu třídy a školy, ale také jeho situaci mimo školu, aktuální situaci rodiny a zejména změny, které nastávají v jeho rodinném zázemí. V realizovaném výzkumu byl respondentem žák, který v průběhu školní docházky (a rozvíjení vztahu s asistentkou pedagoga) tragicky ztratil významného člena své rodiny, jenž byl pro něj zásadní autoritou. Tato skutečnost se odrazila nejen na školním výkonu zkoumaného žáka, ale také na změnách a proměnách vztahu k asistentce pedagoga. Výzkum ukazuje, jak respondentka – asistentka pedagoga – flexibilně reaguje pomocí prostředků efektivní komunikace a zejména aktivního naslouchání na změny v chování žáka. Ukazuje se, že sociální citlivost – všímavost a otevřenost v komunikaci jsou pro úspěch pedagogické asistence a potažmo integrace žáka s ADHD a SPU zcela zásadní.

Asistentka pedagoga považuje za součást své práce komunikaci se zákonnými zástupci žáka, stejně jako se školským poradenským pracovištěm. Toto označuje jako místo, kde využívá *reflexi a supervizi* své práce, které jí poskytují *speciální pedagožka a školní psycholožka*. Školské poradenské pracoviště asistentka využívá ke konzultacím a také k nácviku správného zacházení s pomůckami, je to současně prostor setkávání dalších asistentů pedagoga, se kterými sdílejí zkušenosti a společně se zamýšlí nad obtížnými situacemi ve své profesi.

Citlivý a pomáhající přístup, který je pro angažovaného pracovníka profesně smysluplný (Kopřiva 2016, s. 17), uplatňuje asistentka pedagoga také v procesu spoluvytváření školního a zejména třídního klimatu. Do edukačního procesu zapojuje všechny děti ve třídě, což vede k prevenci vyčlenění asistovaného žáka z třídního kolektivu paradoxně právě na základě jeho vztahu s asistentkou pedagoga. Respondentka výzkumu velmi výstižně pojmenovala jedno z úskalí pedagogické asistence, kdy přítomnost asistentky právě pro jednoho vybraného žáka, její ze vztahů k vrstevníkům vyčleňuje místo toho, aby jeho vztahy posilovala a zprostředkovala. Respondentka popisovala, jak na její techniku *vytváření hnízda* zaměřenou na zapojování všech dětí do spolupráce, spolužáci velmi rychle reagovali a v řádu několika dnů došlo k propojení všech vztahů ve třídě (do *hnízda* chodily všechny děti), a také k zefektivnění vzdělávacího procesu a komunikace s vyučujícími. Respondentka tuto situaci glosovala větou, ke které se ve výzkumu často vracela, když chtěla shrnout atmosféru ve třídě asistovaného žáka: *vy nejste IVP, vy jste VIP ... časem chtěli být VIP všichni ...* Technika „*hnízdění*“ vedla k tomu, že si asistovaný žák všiml dětí, které si přály spolupracovat s asistentkou spontánně a rády, a dle svých vlastních slov se přestal cítit *jiný* a dnes už tuto situaci nevnímá jako cokoli specifického, neobvyklého, jako něco, nad čím by měl přemýšlet. Pro všestranný rozvoj žáka se specifickými vzdělávacími potřebami je nutné, aby sociální systém – kontext jeho integrace zahrnoval vzájemnou kooperaci a komunikaci všech zúčastněných prvků. Proto se tomuto tématu bude věnovat specificky následující část textu.

#### 4 VÝZNAM KOMUNIKACE A KOOPERACE V SYSTÉMU PEDAGOGICKÉ ASISTENCE

Systém pedagogické asistence je tvořen komunikací, jejími jednotlivými formami a druhy a kooperací jako další z podob sociální interakce (Hayes 1998, s. 42). V následující části textu budou tyto dva pojmy a problémy prezentovány ve vzájemném vztahu.

Edukační proces žáků se specifickými vzdělávacími potřebami přímo vyžaduje, aby zákonní zástupci žáků rozuměli požadavkům školy a pedagogů, aby učitelé a ředitelé chápali očekávání zákonných zástupců a vedení školy se má zasloužit o vytvoření takového prostředí ve škole, které bude vytvářet dostatek příležitostí pro efektivní komunikaci (Starý 2005, s. 108). V prezentovaném výzkumu respondentka – asistentka sama hovořila o tom, že vedení školy, kde pracuje, aktivně vytváří prostor pro spolupráci mezi pedagogy, asistenty pedagoga a zákonnými zástupci asistovaných žáků. Při řešení obtížnějších situací je v této škole jednání také osobně přítomna ředitelka školy, což asistentka vnímá jako *podporu asistentům ... a projev zájmu o děti*.

Způsob realizace efektivní komunikace v systému pedagogické asistence zohledňuje všechny prvky systému. Respondentka potvrdila, že *první informace má od učitelů*, asistentka je *přenáší* na žáka, v dalším kroku informace asistentka zpracovává písemně do *notýsku* zákonným zástupcům, konzultuje s poradenským pracovištěm. Asistentka říká, že taková komunikace *působí složitě, ale jí maximálně vyhovuje*.

Dle podrobného zkoumání všech sdělení respondentky lze tvrdit, že systém pedagogické asistence je vztahově sycen efektivní komunikací, to znamená komunikací, která má jasně stanovený cíl a způsob realizace, je zřetelná, stručná, věcně správná, úplná a zdvořilá (Vymětal 2008, s. 27). Všechny tyto aspekty efektivní komunikace se ve výpovědích respondentů pravidelně objevují, když popisují sociální interakce ve zkoumané škole.

Specifické požadavky na komunikaci a kooperaci klade ADHD, kterou Wise (2016, online) popisuje jako zvýšenou míru narušené pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Stejně jako ve většině případů dětí s ADHD (Zelinková 2015, s. 198) i v případě asistovaného žáka v našem výzkumu se k ADHD pojí ještě specifická porucha učení, konkrétně dyslexie. V takovém případě vstupují do systému efektivní komunikace další požadavky, které reflektují nutnost tolerance, větší časové dotace, názornosti, jasných pravidel, kterým žák rozumí, používání alternativní komunikace, nechat žáka vyjádřit svůj názor, spolupodílet na rozhodování a nutnost pozitivního motivování. Respondenti výzkumu potvrzují u zkoumaného vztahu, že nejvýznamnější je v této oblasti *pozitivní posilování postavené na možnosti podílet se na rozhodování, vhodně zvolená komunikační technika a používání jasných pravidel doma i ve škole*.

K takovému účelu je v našem případě zvolena strategie z oblasti alternativní a augmentativní komunikace (Šarounová a kol. 2014, s. 9). Konkrétní asistovaný žák v průběhu edukace vyžaduje okamžitou zpětnou vazbu asistentky u každého dílčího kroku a aktivity, kterou má realizovat, *třeba i dvakrát v jedné větě*. Současně je poměrně *hlučný* a není ochoten přistoupit na variantu, že by zpětnou vazbu dostával méně často. Asistentka zvolila techniku tří kartiček se smajlíky, kdy *červený ... usmívající se ... značí, že vše je správně ... modrý znamená, že je někde nějaká chyba ... černý, ten značil, že je to celé špatně*. Asistovaný žák si dokonce vytvořil ke kartičkám emoční vztah a černý smajlík *nenáviděl a ... schovával*. Systém kartiček se v procesu pedagogické asistence osvědčil a jejich repertoár se stále rozšiřuje o to, co je aktuálně třeba, například *nepravidelná slovesa v angličtině*.

Efektivní komunikace se žákem s ADHD vyžaduje citlivé užívání očního kontaktu, specifické a kontrolované doteky (*položím ... ruku na záda*), přičemž autorita asistentky se zde projevila také tím, že žák tyto komunikační techniky akceptuje a nemá nijakou tendenci např. doteky opětvat. Nutná „mocenská mezera“ mezi pedagogickým pracovníkem a žákem je v případě pedagogické asistence nezbytnou součástí funkčního sociálního systému.

Společným zájmem všech „prvků“ sociálního systému zkoumané pedagogické asistence je posilování motivace asistovaného žáka, která vede k otevřené kooperaci mezi ním, učitelem, asistentkou a dalšími aktéry. *Společným zájmem je, aby ... chodil do školy rád a bez obav.* Kooperace všech zúčastněných se ilustrativním způsobem projevuje v dohodnutém systému slovního hodnocení školních výkonů žáka. Jedná se zde o aktivitu samotných pedagogických pracovníků po dohodě se zákonnými zástupci a asistovaným žákem, kdy ten *nemá poradnou nakázáno, že musí být slovně hodnocen.* Z výpovědí respondentů vyplývá, že se učitelé i asistentka zajímají vždy o to, jak se žák na atestaci připravoval, reflektují úsilí, které do přípravy vložil a snahu dosáhnout dobrého výsledku. *... předem víme, že se nezadaří, napíšeme ... do sešitu zhodnocení toho, co zvládl a toho, co nezvládl ... je to ... méně traumatizující.*

Pracovníci zkoumané školy si uvědomují a ve vzájemné spolupráci prakticky reflektují význam a sociální (či emoční) dopad hodnocení školních výsledků u všech žáků základní školy a specificky u žáka s ADHD a dyslexií. Reflektují tím zjištění Krowatscheka a Domsche (2007, s. 17), že strach z docházení do školy může být u dětí mj. spjat se závažnými zdravotními problémy. Hodnocení ve škole je jedním z momentů, které jsou významné pro komunikaci a spolupráci. Dalším příkladem, který respondenti výzkumu zdůrazňovali, jsou rizika konfliktů souvisejících s ADHD asistovaného žáka.

Respondenti výzkumu reflektují minulost, když hovoří o vyšším výskytu konfliktních situací ve škole v souvislosti s impulzivitou asistovaného žáka s ADHD. Asistentka hovoří o typických neverbálních projevech žáka, které vedou nakonec k verbální agresi a vyvolávají konfliktní situace, když žák *... tiskne propisku, rychleji dýchá, kmitá očima po lavici...* Pro asistentku jsou tyto signály, které využívá k tomu, aby otevřela téma v komunikaci, aby *žák sám pověděl, co se v něm děje, aby pověděl, co sám udělá pro nápravu.*

Členové pedagogického sboru mluví o postupném mizení těchto projevů od doby, kdy byla vytvořena právě zkoumaná dvojice asistentky pedagoga a žáka. Při bližším zkoumání mechanismu prevence a řešení konfliktů u žáka s ADHD vidíme, že zásadní je zde komunikace nejen na téma konfliktu, ale také dovednost aktivizace žáka v procesu řešení – asistentka *pracuje na zapojení názoru žáka na řešení problému.* Respondenti zdůrazňují, že všechny svízelné situace jsou podrobeny nějaké formě řešení. *Žádný konflikt nezůstane bez povšimnutí.* Celý systém spolupracuje na tom, aby řešení nebylo provázeno *přehnanými emocemi, křikem, ... aby se rozpor* (např. mezi žákem s ADHD a jiným žákem, nebo žákem s ADHD a učitelem) *řešil až po dané hodině, osobně v kabinetu.* Zásadou řešení obtížných situací, v nichž participuje asistovaný žák je vždy přítomnost asistentky a vždy získání odpovídající zpětné vazby tak, aby bylo zřejmé, zda žák rozumí tomu, které *hranice překročil a jak.* Přítomnost asistentky posiluje její autoritu a roli ve vztahu k asistovanému žákovi, i když se jedná o situace, ve kterých třeba sama nebyla přítomna. Respondentka toto popisuje se silnými emocemi, když uvádí, že se *s takovou spoluprací se setkává prvně ... jinde se při řešení s dítětem ... zavřely dveře, a pak bylo jen zprostředkovaně sděleno, o co šlo.* Toto poznání je významné pro porozumění fungování sociálního systému pedagogické asistence, kdy organická přítomnost asistentky ve všech situacích, které se týkají edukačního procesu žáka s ADHD má dopad, *děti si často všímají, že asistenti bývají některými vyučujícími přendáni na druhou kolej a podle toho se k nim pak chovají ... zapojení do všech jednání vede asistentku k pocitu větší jistoty a užitečnosti.*

## 5 ZÁVĚRY A OTÁZKY PRO VÝZKUM

Sociální systém pedagogické asistence je složitým předivem vztahů, které nejsou zdaleka ohraničeny budovou školy. Znovu připomeňme význam prokreační rodiny a partnerského vztahu asistentky pedagoga, která byla ústřední respondentkou výzkumu a pro kterou zásadní roli v procesu profesní orientace hrají vlastní dcery patřící k úspěšným studentkám a nadaným

dětem. Připomeňte také význam orientační rodiny asistovaného žáka, aktivitu jeho zákonných zástupců a efektivní komunikaci a spolupráci všech zainteresovaných odborníků s oběma rodinami.

Důležité je poznamenat, že výzkum ukázal, že je to také sebejistý postoj asistentky pedagoga, kterým lze „vychovat“ pedagogy a další zainteresované profesionály k většímu porozumění komplexnosti sociálního systému pedagogické asistence a role asistenta (zde asistentky) pedagoga v edukačním procesu. Respondentka například uvedla situaci, ve které se jí učitel v průběhu hodiny snažil naznačit, že může ze třídy odejít – *já vás tady teď potřebovat nebudu*, kterou respondentka řešila slovy *vy mě nepotřebujete, ale on ano...* Církulární charakter vztahů, které jsou neustále rekonstruovány v procesu každé interakce, je touto situací vhodně ilustrován.

Z uvedeného výzkumu, jehož závěry jsou mnohem košatější právě například v oblasti poznatků o jednotlivých komunikačních aktérech, vyplývá, že existuje několik základních rovin zájmu. Tyto roviny jsou současně podněty pro další zkoumání pedagogické asistence pomocí kvalitativní strategie narativních rozhovorů případně life history nebo oral history analogicky výzkumům například v sociální práci (Klimentová 2016, s. 7). Pozornost si zaslouží:

- životní a rodinný příběh asistentky pedagoga (asistenta pedagoga): nikoli fakta a demografická data, ale význam vztahů a jejich propojení s motivací (zde) asistentky k výkonu profese;
- životní a rodinný příběh asistovaného žáka: proměny rodinného systému v čase, vyžívání osobnosti žáka právě v kontextu vztahových proměn v rodině;
- dopad diagnózy ADHD spolu s dyslexií do každodenního života žáka a jeho rodiny – role očekávání od vzdělávacího systému, od pedagogů, asistentů a dalších zapojených pomáhajících profesionálů právě v situaci specifických vzdělávacích potřeb;
- dítě s ADHD v kontextu krizových situací a zásadních životních změn – copingové strategie jedince i rodiny;
- profesní a osobnostní předpoklady asistenta/asistentky pedagoga, reflexe významu kvalifikačního a dalšího profesního vzdělávání, otevřenost ke změně, profesní sebe-obraz a sebe-přijetí a reflexe profesní role ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky;
- formy a strategie efektivní komunikace, případně alternativní a augmentativní komunikace v sociálním systému pedagogické asistence u žáka s ADHD a specifickými poruchami učení;
- propojení efektů jednotlivých rovin komunikace: asistentky a žáka, asistentky a pedagoga/pedagogů, asistentky a zákonných zástupců dítěte, asistentky se žákem a spolužáky, asistentky pedagoga v kontextu poradenského pracoviště,
- limity a hranice profese asistentky pedagoga (asistenta pedagoga), motivace jak pro vstup do této profese, tak pro setrvání v ní;
- a další.

Účelem textu, který se právě nachýlil ke svému závěru, bylo otevřít téma pedagogické asistence v perspektivě sociálních systémů, která umožňuje vnímat tento proces v širším sociálním kontextu a skrz něj (snad až paradoxně) porozumět zásadním a rozhodujícím detailům, které tvoří funkční podobu tohoto podpůrného opatření.

Kvalitativní metodologie se v našem výzkumu ukázala jako výhodná pro skutečné porozumění tomu, co se v pedagogické asistenci děje. Našemu výzkumu předcházela rešerše dosud realizovaných šetření kvantitativního typu, v nichž převažovala dotazníková šetření a jejich výpovědní hodnota byla zatížena snahou o co nejobecnější výstupy. Bez dobré znalosti kvantitativních přístupů a možností, které nabízejí, by kvalitativní strategie nebyly možné, nicméně se lze domnívat, že v tématu pedagogické asistence dospěl vývoj odborné profesní

reflexe k požadavku metodologické převahy přístupů kvalitativních, které vedou k formulaci příkladů dobré praxe. Jedinečnost každého systému pedagogické asistence v centru se základním vztahem asistent – asistovaný žák vyžaduje individuální modely a přístupy, nikoli kvantifikace a snahu o obecnost.

### Použitá literatura

1. BERGER, P., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1. vydání. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001. 216 s. ISBN 80-85959-46-1.
2. ČERMÁK, I. Narativně orientovaná analýza. In BLATNÝ, M. (ed.) *Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti*. 1. vydání. Praha: Academia, 2006. s. 85–109. ISBN 978-80-200-1450-0.
3. HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 158 s. ISBN 80-7178-198-3.
4. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vydání. Praha: Portál, 2012. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
5. KLIMENTOVÁ, E. *Anna*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 120 s. ISBN 978-80-244-5004-9.
6. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. 8. vydání. Praha: Portál, 2016. 152 s. ISBN 978-80-262-1147-1.
7. KROWATSCHEK, D., DOMSCH, H. *Do školy beze strachu*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2007. 144 s. ISBN 978-80-251-1767-5.
8. KUBÁTOVÁ, H. *Metodologie sociologie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 198 s. ISBN 978-80-244-1549-6.
9. LECHTA, V., aj. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
10. MORÁVKOVÁ VEJCHOROVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 96. s. ISBN 978-80-244-4769-8.
11. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
12. STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0.
13. SURYNEK, A., KOMÁRKOVÁ, R., KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*. 1. Vyd. Praha: Management Press, 2001. 160 s. ISBN 978-80-7261-038-4.
14. ŠAROUNOVÁ, J. a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2014. 150 s. ISBN 978-80-262-0716-0.
15. ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat*. 2. vydání – dotisk. Praha: SLON, 2009. s. 128. ISBN 978-80-86429-36-6.
16. Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: Sbíрка zákonů České republiky. 1997, částka 44. ISSN 1211-1244.
17. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2005, částka 20. ISSN 1211-1244.
18. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2011, částka 56. ISSN 1211-1244.
19. VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.

20. WISE, R. *Strategies to Help Children with ADHD in the Classroom or at Home*. 2016. [online] [vid. 21. 05. 2018] Dostupné z: <http://www.educationandbehavior.com/strategies-for-children-with-adhd/>
21. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírnka zákonů České republiky. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244.
22. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. In: Sbírnka zákonů České republiky. 2011, částka 190. ISSN 1211-1244.
23. Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírnka zákonů České republiky. 2012, částka 68. ISSN 1211-1244.
24. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie*. Zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

### **Kontaktní údaje**

PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studentská 2, 461 17 Liberec 1

Tel: 485 354 218

email: [katerina.thelenova@tul.cz](mailto:katerina.thelenova@tul.cz)

Bc. Pavlína Čábelková (studentka)

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studentská 2, 461 17 Liberec 1

Tel. 732 706 696

email: [pkosejkova@seznam.cz](mailto:pkosejkova@seznam.cz)



# SNOEZELLEN V PRAXI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY A V JEJÍM VÝZKUMU

## SNOEZELLEN IN PRACTISE OF SPECIAL PEDAGOGY AND IN ITS RESEARCH

*Kateřina Janků, Martin Kaleja*

### **Abstrakt**

Prezentované sdělení pojednává o smyslovém aktivizačním přístupu, zahrnujícím širokou plejádu metod a technik, označovaném jako Snoezelen, který se využívá za účelem poskytnutí podpory, motivace, zprostředkování zkušenosti u osob s vícečetným postižením různého věku, zejména však u dětí a dospívajících. Autoři textu nastiňují jeho význam ve speciálněpedagogické praxi a poukazují na absenci potřebných speciálněpedagogických výzkumných záměrů v prostoru České republiky. Na konci svého příspěvku prezentují vybrané dílčí závěry z realizovaných empiricky uchopených schémat.

**Klíčová slova:** *Snoezelen, speciální pedagogika, výzkum, praxe*

### **Abstract**

The text deals with sensory activation approach involving a wide variety of methods and techniques, called Snoezelen, which is used to provide support, motivation, giving experience to people with multiple disabilities of different ages, especially children and adolescents. The authors of the text outline its importance in special pedagogy and point to the absence of special pedagogical research intentions in the Czech Republic. In conclusion, they present selected partial conclusions from realized empirical projects.

**Key words:** *Snoezelen, special pedagogy, research, practices*

### **1. SNOEZELLEN**

V česky a slovensky psaných literárních pramenech k tématu Snoezelen nalézáme poměrně málo informací teoretického a teoreticky empirického základu. Zahraniční zdroje jsou k této otázce daleko více štedřejší. Především pak ty anglicky psané. Uvádějí, že jeho vznik je datován ve 20. století, nejdříve je spojován s USA, následně zmiňují jeho pozvolný rozvoj v 70. letech v Nizozemí, ve Velké Británii, v Německu a v dalších zemích. K jeho rozvoji na profesionální vědecké úrovni přispěla profesorka Krista Mertens z Humboldtovy univerzity v Berlíně. (Filatova, R., Janků, K. 2011) Předložená stať autorského kolektivu si klade za cíl vymezit koncept Snoezelenu hmatatelně, v rovině praxeologické, zejména však ve spojení s vědním oborem speciální pedagogika. A v její návaznosti poukázat na výzkumné nabídky či výzvy, které koncept nabízí.

Ve spojení se Snoezelenem se hovoří o smyslovém přístupu, s jehož pomocí se odborníci různých profesí (neurovědci, psychiatři, psychologové, speciální pedagogové) snaží aktivizovat osoby s několikanásobným postižením, tj. s postižením kombinovaným, přičemž každé jedno postižení dosahuje jiného stupně, má své zvláštnosti. Není vskutku snadné jednoznačně a výstižně vymezit koncept Snoezelen, neboť ten je definován často ve spojení popisném. Je vázán na aplikaci zvláštních metod, technik ve speciálně uzpůsobeném schématu, ve fyzickém prostředí, přičemž se také zdůrazňuje prostředí sociální. To je tvořeno profesionály a těmi, kteří jsou v jeho rámci objekty uskutečňovaných procesů. Je pak

legitimní v uvedeném kontextu určovat a nalézat několik dimenzí cílů, které Snoezelen jako koncept v sobě zahrnuje. K legitimnosti náleží také zabývat se jejich aspekty či požadavky, a to směrem k procesům, způsobům, možnostem, podobám, funkcím či v neposlední řadě k lidem, jichž se koncept vůbec týká. Nejčastěji v různých výkladech je jeho definice spojena s tzv. „*Snoezelenovým trojúhelníkem*“ tvořeným (Verheul, Mertens, 1984):

- prostředím, jež je uspořádáno podle určitých požadavků, podmínek, standardů,
- osobností jedince, jehož rozvoj je cílem celého působení,
- a průvodcem, jímž je ten, který se na působení podílí.

V definici Mezinárodní Snoezelen Asociace (online), založené v roce 2002, stojí: „*Snoezelen je dynamické místo plné duševního bohatství... je založen na vzájemném citlivém vztahu mezi účastníkem, průvodcem a kontrolovaným prostředím, které nabízí velké množství smyslových možností a stimulace. Snoezelen byl vytvořen v polovině 70. let a praktikuje se po celém světě. Snoezelen se řídí etickými zásadami a obohacuje kvalitu života svých účastníků. Jeho využití je volnočasové, terapeutické i edukační.*“

## **2. SNOEZELLEN VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE**

Speciální pedagogika jako vědní obor dynamicky vyvíjející se, reflektující aktuální stav poznání spolupracujících vědních disciplín, kterými jsou především pedagogika, psychologie, lékařská věda, sociologie, sociální práce a právo, ve svém rámci věnuje pozornost prosazování konceptu celoživotního učení, snižování nerovností ve vzdělávání, podpory subjektům a objektům výchovy a vzdělávání, stejně tak zákonným zástupcům. Věnuje pozornost pedagogickým pracovníkům v (dnes v inkluzivním vs. segregovaném) vzdělávání a pamatuje přitom na otázky diversity, heterogenity, rovnosti, spravedlnosti, na které odborná veřejnost právě v institucionalizovaném vzdělávání upozorňuje. Předmětem zájmu vědního oboru jsou osoby, faktory, procesy, mechanismy a jejich souvislosti, jež vstupují do života člověka a způsobují mu bariéry a limity v jeho socializaci. Angažuje se do všech oblastí celoživotní edukace, poradenství, diagnostiky, rehabilitace, kompenzace, zaměstnanosti, prevence a jiných oblastí kvality života.

Snoezelen je ve speciální pedagogice považován za edukační, terapeutickou, případně edukačně terapeutickou záležitost. Je interpretován jako celek zahrnující jisté atributy v podobě metod či technik, jež se uplatňují ve speciálněpedagogické terénní praxi. A pro její vědní obor představuje inovaci procedurální, obsahovou, funkcionální. Ve výchově a vzdělávání klade důraz na zkušenost. Standardizovaný požadavek pro individualizaci implikace u jednotlivců či skupin, dětí a dospívajících, stejně tak u dospělých a osob v seniorském věku je vyžadován v procesech edukačních, terapeutických, edukačně-formativních a jiných. Své uplatnění nalézá u odborníků různých profesí, zaškolených pracovníků ve školách a školských zařízeních. A své místo má také v zařízeních poskytujících sociální služby. Právě pro své vysoké požadavky v oblasti speciálněpedagogické péče je nejvíce zacílen na období raného dětství. Důvodem je jeho pružná reflexe k rychlým ontogenetickým procesům, které jsou právě v tomto ontogenetickém období nejprogresivnější. Jeho prostřednictvím se daří intencionálně zajišťovat rozvoj jedince a respektovat přitom zvláštnosti, specifické potřeby či okolnosti, které jeho vývoj doprovázejí. V obdobích předškolního a školního věku implikace konceptu předmětná zejména pro prevenci a žádoucí intervenci speciálněpedagogické péče, zohledňující speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků v kontextu nejen školní edukace. Díky jeho dosud empiricky doložitelným výsledkům lze jej oborově legitimně doporučit pro procesy reedukační, rehabilitační,

kompenzační. Snoezelen ve spojení se „speciální místností“ garantuje příjemnou atmosférou, příjemnou teplotu, nepřilíš pronikavé světlo, nepřilíš hlasité zvuky či hlasy přínosné pro akceptaci a interakci sociálních vztahů, haptických či jiných smyslových podnětů. Aby popsané procesy byly s ohledem na požadované individuální cíle reálné, v souladu s filozofií Snoezelenu, a nenarušily tím dílčí atributy a ani integritu jedince, je nutné zmínit kategorie požadavků, jež se vztahují (srov. Janků, K. 2013, Filatova, R. 2014, Davies, Ch. 2012):

- k těm, které zajišťují funkčnost, plynulost a efektivitu daných procesů – ti se musí vyznačovat náležitou odbornou kompetencí, vhodným uplatňovaným nedirektivním přístupem, nabídkou volby činností, pozitivní zpětnou vazbou, optimalizací zvolených metod a technik, kladeným důrazem na mezilidskou komunikaci a vzájemnou interakci během realizovaných činností.
- k faktorům povahy fyzické, personální, časové, procedurální, obsahové a jiné – aby mohlo dojít k naplnění cílů biologických, fyzických, sociálních, kognitivních, emocionálních, spirituálních atp. u těch, jedinců, v jejichž rámci se záměry uskutečňovaných procesů koncipují.

### **3. SNOEZELLEN VE SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉM VÝZKUMU**

Epistemologická východiska vědního oboru speciální pedagogika, ač se jedná o relativně novou pedagogicky orientovanou disciplínu, vyznačující se jednoznačně multidisciplinaritou a jejíž rozvoj podléhá konstantním společenským vývojovým proměnám, které reflektují teritoriální společenské pozadí a jeho sociální kontexty, ve výzkumných modularitách konstruuje systémologické principy blízké sociálně vědním schémátům. Výzkum ve speciálněpedagogickém základu je vnímán jako originální, jedinečný. Jeho cesta by měla vést k jasnému cíli, za předpokladu, že v jeho výzkumném schématu byly uplatněny metody a techniky reflektující speciálněpedagogické zákonitosti (zejména s ohledem na jednotlivé oborové specializace). A právě v tomto ohledu rigoróznost v promyšlených postupech, uskutečněných procedurách, v aplikovaných způsobech a realizovaných krocích, včetně sběru, vyhodnocení a interpretaci je ve speciálněpedagogickém výzkumu vyžadována. Celkový výzkumný design, jak uvádí autorský kolektiv (Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P., Mühlpachr, P. 2015), musí pamatovat na elementární paradigmaty oborově vědního poznání. Musí zohledňovat aktuální trendy a naplňovat humánní záměr směřující k optimistickému řešení situace, které jsou/mohou být na první pohled obtížné. Typologie výzkumných orientací je shodná s vědními obory jako například: sociologie, psychologie, pedagogika, sociální práce a tak podobně.

Kvantitativní výzkum se opírá o základy takového vědění, které je získáváno empiricky. Vědecká fakta zde mají postavení neosobní, jsou empiricky zaručena a rigorózně testována. Logický postup užívaný v kvantitativním šetření je deduktivní. Vzorem pro tento typ výzkumu jsou metody přírodních věd. Sběr dat probíhá pomocí standardizovaných technik rozhovorů, dotazníků nebo pozorování ad. Výzkum statistický, jak se také označuje, umožňuje reprezentativní šetření, které lze zobecnit na populaci. Umožňuje testování teorií. Má četné výhody. Mezi ně patří relativně rychlý sběr dat a jejich rychlá analýza. Poskytuje přesné numerické hodnoty a jistotu, že výsledky jsou nezávislé na výzkumníkovi. Užitečný je zejména při zkoumání velkých skupin, přináší poznatky faktografické povahy, bez objasnění okolností a kauzalit. Jeho snahou není ani prostřednictvím poskytnout popis o procesech, mechanismech či subjektech, objektech zkoumaného, díky kterým by se dalo poodhalit, pomoci porozumět, ukázat s cílem vidět hlouběji a lépe, neboť takovou deskripci v sobě nezahrnuje. Na rozdíl od výše uvedeného lze přijmout i odlišný metodologický přístup poznání. A to přístup interpretativní. V tomto případě v jeho rámci stojí úsilí vysvětlit či

popsat sociální realitu, popsat ji tak, aby mohlo dojít k jejímu porozumění, aby se odhalila ta perspektiva, která dosud byla neznámou. Pro věcnou korektnost, výzkumnou exaktnost a procedurální vymezenost zároveň nutno říci, že epistémé vycházející ze sociální reality jako fenomén výzkumu má subjektivně koncipovaný ráz. Charakter výzkumných závěrů tohoto typu výzkumu má stejnou váhu, stejná přísná pravidla, má definovaný standard a pro společnost má reálný význam. Jeho měřitelné parametry jsou však odlišné, proto poměrování v systému „více“ – méně“, nebo „lepší“ a „horší“ je zcela zcestné, neoprávněné. V centru pozornosti interpretativního výzkumu je vždy člověk. Optimálně a kvalitně provedený výzkum garantuje vysoké předpoklady pro definici teorií, předpokladů a vybízí tak ke konfirmaci, nebo vyvracení. Existující výzkumné záměry, projekty, studie nebo dokonce speciálněpedagogické výzkumné sondy ve svých prezentovaných podobách demonstrují užití obou druhů výzkumných orientací. Speciálněpedagogický výzkum tak usiluje o zjištění stavu věci zkoumaného fenoménu. Na jedné straně se zajímá o hodnoty, není mu lhostejná úroveň sledovaného, chce poznat určitou váhu, případně si dané skutečnosti potvrdit, vyvrátit, případně provést komparaci. Na straně druhé se objevují momenty, kdy žádá analytický rozbor, výklad, ujasnění, vysvětlení toho, o co se výzkumník zajímá.

Realizace kvantitativního, kvalitativního a také smíšeného výzkumného designu, ve kterém bychom našli koncept Snoezelenu se v našich podmínkách vyskytuje ojediněle. Hrůzka publikací věnující se tomuto tématu, jak jsme uváděli na začátku našeho sdělení, sice prezentuje poznatky o tomto „smyslově aktivizačním přístupu“, nepřináší však ucelený výzkum v pravém slova smyslu. Spoluautorka prezentovaného příspěvku se tématem profesně zabývá řadu let. Angažuje se terénně, pedagogicky a její vědecko-výzkumné aktivity tvoří hmatatelné pilíře systemizace empiristologického základu tohoto jevu. V uplynulých letech publikovala monografické studie:

- Janků, K. a Filatova, R. *Snoezelen*. 1. vyd. Frýdek - Místek: Tiskárna Kleinwächter, 2011. 110 s. ISBN 978-80-260-0115-7
- Janků, K. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 189 s. ISBN 978-80-7368-915-5

A je autorkou první dizertační práce, která se zabývala Snoezelenem a jeho využitím v České a Slovenské republice, a zároveň viceprezidentkou ISNA-MSE (International Snoezelen Association – Multisensory Environment) pro Českou republiku a Slovensko. K tématu vedla několik bakalářských a diplomových prací, především na studijních programech zaměřených na Speciální pedagogiku.

#### **4. PARCIÁLNÍ VÝZKUMNÉ VÝSLEDKY V KONTEXTU SNOEZELENU**

Následující část sdělení se zaměřuje na extrakci parciálních závěrů, které vycházejí z výzkumných projektů tří linií. Z důvodu taxativně nastaveného limitu v rozsahu vlastního příspěvku rámuje je následnou prostou prezentací:

- První linie výzkumu má kvalitativně koncipovanou dimenzi. Vyznačuje se analyticko-syntetickými, komparativními přístupy, v jejichž jádru stál fenomén „Snoezelen a jeho využití, přínos či úskalí v terénní speciálněpedagogické praxi u nás a ve světě“.
- Druhá linie výzkumu byla sestavena statisticky a do jejího rámce jsme zahrnuli ukazatele, parametry, hodnoty s předmětnou relevancí k tématu „Snoezelen“, a to ve vztahu k existujícím expertům, k odborným platformám, akademické obci (akademickými

pracovníci, studenti, jejich výstupy), k nabídce vzdělávání, k rozvoji, využití atp. na území celé České republiky.

- Ta třetí linie výzkumu pak přináší zjištění, která vycházejí z kombinovaného základu. Zaměřuje se však na deklaraci, argumentaci k hmatatelnému přínosu Snoezelenu v rovině praktické, resp. praxeologické, a to v intencích speciálněpedagogické péče teritoriálně ohraničené Českou republikou.

Zjištění ve vztahu k oborově vědnímu poznání:

- Zjevný a ve srovnání s jinými tématy speciální pedagogiky výrazný nedostatek literatury. Absentuje česky psaná, ta zahraniční je převážně v angličtině, v němčině. Na trhu se objevuje několik málo španělsky psaných publikací, což velmi ovlivňuje výběr tématu studenty i akademiky.
- Pokud se realizují výzkumné záměry k této oblasti, jejich design, procedura vykazuje spíše známky simplifikace, nežli rigoróznosti, což bagatelizuje ochotu, zájem a uskutečněné kroky. Platnost zjištěných dat je pak limitující.
- Poznání, které pramení z dosud realizovaných výzkumů, se nerozvíjí, neposouvá. Dochází ke confirmaci zjištěného, nebo pokud se posouvá, pak systémově „zpomaleně“.
- Variace cílové skupiny, její charakteristiky, případně variace ve znacích, kterými se vyznačuje v kombinaci s různými metodami a technikami a tak podobně se objevuje zřídka kdy. Ve spojení „kombinované postižení“, dominuje kombinace s mentálním postižením. Například narušená komunikační schopnost, nebo dílčí funkční deficity se objevují velmi sporadicky nebo vůbec.

Zjištění ve vztahu k akademickému prostředí:

- V akademickém prostředí existuje velmi málo odborníků, jejichž profesní dráha, terénní, výzkumná a pedagogická praxe by mohla zajistit ucelenou perspektivu poznání. To má pak také přímý dopad na výzkumné orientace větších či menších záběrů. Stejně tak daná skutečnost souvisí s aktivizací zájmu studentů o dané téma, jejich podporu profesního růstu v této oblasti a budování personálních kapacit.
- V realizovaných výzkumech studentských prací se objevuje typizace, jakási archytypálnost či naplnění očekávaného s cílem naplnit standardně požadované požadavky, jejichž však jádro nezohledňuje zvláštnosti charakteristiky zkoumaných a zkoumaného, okolnosti spojené s danou specializací oboru, ke které daný typ postižení, znevýhodnění předmětně náleží.
- Dochází k terminologickým nepřesnostem, k nekorektně uchopeným postupům, k neadekvátně aplikovaným metodám a technikám, které se staly výzkumnými nástroji, nebo prostředky k zajištění sběru dat, přitom v daném výzkumném kontextu plnily zcela jiný účel.

Zjištění ve vztahu k terénní speciálněpedagogické praxi:

- Díky rozvoji v oblasti didaktických pomůcek, informační a komunikační technologie, modernizaci fyzických a prostorových kapacit škol, také díky možnostem finančních zdrojů se Snoezelen jako koncept, případně jeho dílčí komponenty objevují a implikují v procesech institucionalizované výchovy a vzdělávání.
- Také inkluzivně orientované školy a školská zařízení začínají implikovat do své vzdělávací platformy atributy tohoto konceptu. Mění vzdělávací přístupy, organizaci, struktury edukačních celků a pedagogický personál se zajímá o kurzy, semináře v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

- Speciální pedagogové, jichž se koncept Snoezelenu ve výkonu své profese týká, disponují odpovídajícím vzděláním, a jsou v oblasti alternativních metod a terapií řádně proškoleni. Nejvíce proškolených speciálních pedagogů v rámci konceptu Snoezelen najdeme v základních školách speciálních.
- V uplynulých letech se s konceptem a jeho aplikací setkáváme také v řadách asistentů pedagoga, kteří jeho výsledky kvitují.
- Žáci uplatnění Snoezelenu vítají. Pozitivně na něj reagují. Objevuje se u nich větší motivace, projevují zájem o poznávání. Přestávají se bát a uvědomují si cesty, které lze využít pro sdílení svých prožitků, pocitů.

## 5. ZÁVĚR

Snoezelen je pojmenováním přístupů, strategií, speciálněpedagogické péče, která se realizuje prostřednictvím různých metod, technik, prostředků s cílem aktivizovat rozvoj, podněcovat zájem, motivovat k poznávání, zprostředkovat vlastní zkušenost u osob různého věku, především však dětí a dospívajících, s postižením souběžným, kombinovaným, vícečetným, různého stupně, různé etiologie či kauzality. Tento koncept se již v minulém století ve světě stal předmětem odborného zájmu neurovědčů, psychiatrů, psychologů a dokonce speciálních pedagogů. Česká odborná platforma ve své teritoriální provenienci vykazuje stále velké rezervy. Není poptávka po realizaci výzkumných záměrů. Akademická obec se tématem zabývá pouze okrajově. Existující výzkumy nemají plošný charakter. Představují spíše empirickou sondu a její výsledky zajišťují rozvoj epistémy v limitovaném rozsahu, přestože terénní praxe jednoznačně deklaruje jeho přínos.

### Použitá literatura

1. DAVIES, Ch.. *Creating Multi-sensory Environments. Practical ideas for teaching and learning.* London and New York: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-57329-0.
2. FAJMONOVÁ, J., CHOVANCOVÁ, M. *Možnosti využití snoezelen při práci s žáky v základní škole speciální.* 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2008. ISBN 978-80-86856-39-1.
3. FILATOVA, R. *Snoezelen – MSE.* Frýdek – Místek : Tiskárna Kleinwachter, 2014. ISBN 978-80-905419-3-1.
4. FILATOVA, R., JANKŮ, K. *Snoezelen.* Frýdek – Místek : Tiskárna Kleinwachter, 2011. ISBN 978-80-260-0115-7.
5. JANKŮ, K. *Terapie ve speciální pedagogice – zaměření na osoby s těžkým postižením.* Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-326-2.
6. JANKŮ, K.. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením.* Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-915-5.
7. KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E, ADAMUS, P., MÜHLPACHR, P. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-192-1.
8. LARSEN, H., S. *Tangible participation. Engaging designs & designerly engagements in pedagogical praxes.* Certec: Department of Design Sciences, LTH, Lund University, Sweden, 2015. ISBN 978-91-7623-267-5.
9. PAGLIANO, P. *The Multisensory handbook. A guide for children and adults with sensory learning disabilities.* London: David Fulton Publishers, 2012. ISBN 978-0-415-59754-8.
10. PAGLIANO, P. *Using a Multisensory Environment. A practical Guide for Teachers.* London: David Fulton Publishers, 2001. ISBN 1-85346-716-2.
11. VERHEUL, Ad, MERTENS, K. *Snoezelen - Anwendungsfelder in der Praxis.* Bericht von dem 2. Internationalen Symposium der ISNA. Ede 2003.

12. ISNA-MSE, člen *International Snoezelen Association Multisensory Environment*.  
Dostupné na www: <http://snoezelen-mse.cz/>

Příspěvek vznikl díky realizaci projektu OP VVV s názvem „*Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí*“, s registračním číslem CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239, jenž je řešen týmem pracovníků Slezské univerzity v Opavě, Fakulty veřejných politik v Opavě.

**Kontaktní údaje**

Mgr. Kateřina Janků, Ph.D.

Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě

Výzkumné centrum pro sociální začleňování

Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava

e-mail: [Katerina.Janku@fvp.slu.cz](mailto:Katerina.Janku@fvp.slu.cz)

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě

Výzkumné centrum pro sociální začleňování

Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava

e-mail: [Martin.Kaleja@fvp.slu.cz](mailto:Martin.Kaleja@fvp.slu.cz)

HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI  
EDUCATION AND HISTORY

---



# PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ZBOROVÉHO SPIEVANIA Z POHĽADU DIRIGENTA A HLASOVÉHO PEDAGÓGA

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CHOIR SINGING FROM THE POINT OF VIEW OF THE CONDUCTOR AND VOCAL PEDAGOGUE

*Monika Bažíková, Emília Sadloňová*

### **Abstrakt**

Príspevok prezentuje problematiku zborového spievania z pohľadu dirigenta a jeho speváckeho telesa. Opiera sa o vlastné skúsenosti a postrehy, ktoré nadobudla vo svojej doterajšej praxi Monika Bažíková. Cieľom je nielen poukázať na fungovanie vnútorného mechanizmu speváckeho telesa ale dať odporúčania tým, ktorí sa zaujímajú o túto oblasť. Učiteľ spevu sa v príspevku zameriava na indispozíciu. Autorka upozorňuje na také metódy práce dirigentov, výsledkom ktorých je indispozícia speváka pôsobiaceho v speváckom zbore. Indispozícia psychická i hlasová.

**KLúčové slová:** *dirigent, zbormajster, zborový spev, hudba, kolektív, spevák, skúška, koncert, indispozícia*

### **Abstract**

The contribution presents problems of choral singing from the point of view of the conductor and his ensemble. It based on own experience and knowledge of Monika Bažíková, which she has gained from her past practice. The aim is not only to show the functioning of the internal mechanism of the choir, but also to give a recommendation to those who are interested in this area. The voice educator focuses on indisposition. The author - teacher of singing, draws attention to such methods of conducting work, which results in the indisposition of a singer acting in the choir. Indisposition both psychic and vocal.

**Key words:** *conductor, choir leader, choir singing, music, team, singer, rehearsal, concert, indisposition*

### **1. Pohľad dirigenta**

Čo je spevácky zbor, o tom netreba veľa hovoriť, pretože určite sme sa všetci už aspoň raz ocitli na zborovom koncerte alebo minimálne videli fotku či počuli nejakú nahrávku miešaného, detského, ženského, mužského či chlapčenského speváckeho telesa. To, o čom chcem písať je môj pohľad na spevácky zbor po dvadsiatich rokoch dirigentskej praxe. Pamätám si svoju prvú skúšku z chrámovým a neskôr s vysokoškolským zborom, no nie je to nijaký úžasný zážitok, o ktorý by som sa chcela podeliť. Môžem snád prezradiť len toľko, že na prvých zborových nácvikoch som sa nemohla dočkať ich konca, pretože dve hodiny boli vtedy pre mňa nekonečne dlhý čas neustáleho riešenia nevyslovenej otázky – čo mám ešte s tými ľuďmi robiť? Moja súčasná situácia je úplne iná. Nácvik prebehne tak rýchlo, že ani nestihnem urobiť všetko, čo som chcela a často ešte aj po nácviku trávim čas s členmi zboru a diskutujem o veciach, na ktoré nebol počas nácviku priestor.

Hoci som zo začiatku mala pochybnosti, či som si nepomýlila svoju profesiu, dnes som za túto svoju „prácu“ vdáčna a šťastná, že ju môžem robiť. Veľa som sa ako zbormajsterka naučila a stále sa učím. Je to krásna objavná cesta nielen v zmysle chápania hudby ale aj života ako takého. Predsa len dirigent/zbormajster pracuje so skutočnými ľuďmi, živým

organizmom, na ktorý sa nikdy nedokáže dostatočne dobre pripraviť. Nie náhodou sa hovorí, že pre dirigentské umenie platí *ignoramus et ignorabimus*, t.j. nevieme a nebudeme vedieť’...

Dirigent v súčasnosti zvädza boj medzi rozvíjaním umeleckej/pocitovej stránky človeka a bezcitnými modernými technologickými vymoženosťami, ktoré dokážu zdanlivo to isté. Zborový dirigent prevažne pracuje s amatérskymi spevákmi, ktorí majú svoje zamestnanie, rodiny, štúdium... Osobne môžem povedať, že ani po toľkých rokoch praxe nejdem na zborovú skúšku s istotou, že všetko bude fungovať v zhode s mojimi plánmi, pretože netuším koľko spevákov príde, aký deň majú za sebou a pod. A tak jediné čo si ja osobne prajem, je urobiť na skúške kus práce, zabaviť sa pri tom a zvládnuť to celé tak, aby mali ľudia chuť opäť o týždeň prísť.

Dokázať zaujať ľudí sa mi javí ako jedna z najdôležitejších a zároveň najkomplikovanejších vecí. Chce to od dirigenta čoraz viac úsilia, aby našiel také skladby, ktoré sa nielen budú spevákom páčiť, ale na ktorých budú zároveň umelecky rásť. S odstupom času tiež vidím, aké dôležité je nielen byť dobrým spevákom, ale vedieť zároveň zapadnúť do kolektívu. Spoločenstvo ľudí akéhokoľvek zamerania má svoje interné pravidlá, vzájomné vzťahy, spôsob komunikácie a to všetko by malo fungovať v harmonickom súlade všetkých členov. Len tak sa dajú robiť pekné a kvalitné veci. Platí to jednoznačne aj pri zborovom speve. Jedným z najkrajších komplimentov, aké si pamätám je „...*mám úžasný zážitok z vašho vystúpenia. Vy musíte byť skvelý kolektív!...*“

Ľudia sa v dnešnej dobe prestávajú počúvať navzájom, no zborový spev bez toho nemôže existovať. Keď spievame, nielen tvoríme hudbu ale aj budujeme mosty medzi sebou navzájom. V hudbe ako takej je tiež poriadok a systém, čo často v dnešnom svete nenachádzame. Toto je ďalší zmysel, ktorý dáva človeku aj také niečo ako spievanie v zbore. Podľa nedávnych prieskumov je zborový spev zdraviu prospešná činnosť, ktorá odbúrava stres a zvyšuje odolnosť imunitného systému. Keď sa speváci nadychujú na jednotlivých miestach súčasne, tlkot ich srdca sa vzájomne harmonizuje na rovnakú frekvenciu, čo prináša organizmu upokojenie, podobne ako pri cvičení jogy. Centrum spevu je v mozgu inde než centrum reči a preto slová piesní plynule spievajú aj ľudia, ktorí majú problémy so zajakavosťou. S rozsiahlym prieskumom, ktorý podrobne mapuje úroveň kolektívneho spevu v 28 štátoch EU, prišla aj Európska asociácia zborového spevu (European Choral Association). Prieskum poukázal o.i. aj na skutočnosť, že kolektívne spievanie nie je medzi respondentami chápané len ako forma umenia, ale vo veľkej miere aj ako sociálna aktivita umožňujúca členom zboru naplňovať ciele na individuálnej i na kolektívnej úrovni. Univerzita v Cardiffe prišla v roku 2012 so záverom, že pľúca ľudí spievajúcich v zbore majú oveľa väčšiu kapacitu v porovnaní s ostatnými, čo výrazne povzbudzuje imunitný systém speváka, znižuje hladinu stresu v jeho tele a pomáha pri chronických bolestiach.

Existujú mnohé pravidlá, ktoré hovoria o tom, aké vlastnosti by mal mať dobrý zborový spevák. Ja uvediem len sedem, ktoré sú podľa mňa najdôležitejšie:

1. Entuziazmus.
2. Buď pripravený na každú skúšku.
3. Pozitívny postoj. Mysli na to, že postoje sú nákazlivé.
4. Zabávaj sa, ale vždy maj na pamäti, že výsledok závisí od úsilia, ktoré si do toho vložil.
5. Spoznávaj kolegov v zbore, priatelia môžu byť skvelou výhodou.
6. Nijaká otázka nie je hlúpa otázka. Ak niečomu nerozumieš... Pýtaj sa!
7. Zapamätaj si... Zbor je len taký silný aký je jeho najslabší člen.

Jedna moja diplomantka vytvorila v rámci svojej záverečnej práce dotazník, ktorý rozposlala členom vysokoškolského speváckeho zboru. Obsahoval len jednu otázku: „Čo všetko pre vás znamená spev a vôbec členstvo v speváckom zbore?“ Na moje veľké potešenie boli všetky odpovede pozitívne. Uvádžam niektoré z nich:

*„Radosť zo spevu a možnosť zdokonaľiť svoje spevácke znalosti. Vytvoriť si nový okruh ľudí s rovnakým zámerom a záľubou. Spievanie v zbere prináša novú rodinu a priateľov. Teda aspoň pre mňa.“*

*„Radosť a uspokojenie. Pri speve človek nemôže smútiť, veď už samotný spev je prejav radosti a keď je zdieľaný s viacerými, je radosť o to väčšia a to ľudí zblížuje.“*

*„Spev je pre mňa jeden z hudobných nástrojov, ktorým sa dá vytvárať umenie, dáva možnosť pre sebarealizáciu a zároveň môžete takýmto spôsobom druhým ľuďom niečo odovzdať.“*

*„Spevácky zbor je miesto kde sa dá hudobne, ľudsky aj duchovne rásť. Je to miesto, kde sa dá vytvárať umenie a kultúra, stretávať sa s ďalšími ľuďmi a navzájom sa obohacovať. Je to možnosť ako sa v rámci vystúpení dostať na zaujímavé miesta a akcie. Zároveň je to spôsob ako obohatiť poslucháčov a niečo zaujímavé/hodnotné im odovzdať a taktiež je to jeden zo spôsobov ako slúžiť Bohu.“*

*„Spev pre mňa znamená veľa. Človek ním môže vyjadriť svoje pocity, prinášať ľuďom radosť a potešenie. Pre mňa viac znamená spev v zbere ako sólový spev. Môžeme tam nájsť silu v kolektíve, navzájom sa podporovať a cítime sa silnejší a viac si veríme. Tak isto je dôležitý dirigent.“*

*„Najviac ma na zbere fascinuje akú má zbor silu a ako ľudia dokážu pracovať s hlasom aby vyjadroval náladu skladby. Čím viac ľudí zbor tvorí, tým je sila zboru väčšia.“*

Títo študenti na vlastnej koži zažili fenomén nazvaný „zborový spev“ a prenikli do jeho podstaty. Samozrejme, ako sme už spomínali, zbor tvoria „len“ ľudia a preto ani v takomto telese nefunguje všetko vždy ideálne. Človek na pozícii dirigenta musí vedieť, kedy je potrebné nevidieť a kedy nepočuť, kedy treba prehovoriť a kedy mlčať. Návod na to neexistuje. Každý dirigent sa to učí na základe vlastných skúseností. Veľa závisí od zloženia telesa, ktoré má pred sebou a keďže to sa stále mení, je nevyhnutné byť flexibilným a prispôbiť svoje reakcie ľuďom, s ktorými pracuje. A nad tým všetkým je predpoklad „dobrého tónu“ pri komunikácii so „zboristami“.

Poznať seba samého je pre dirigenta dôležitejšie ako u ktoréhokoľvek iného výkonného umelca, lebo dirigent zodpovedá nielen za seba, ale i za tých, ktorí bezprostredne vykonávajú jeho inštrukcie. Musí byť takisto príkladom pre svojich zverencov: darmo bude od nich žiadať to, čo sám nezachováva; domácu prípravu, ak sám príde na skúšku nepripravený, dodržiavanie dochvilnosti, ak je sám nedochvilný, vysokú pracovnú a ľudskú morálku, ak sám má v tom smere nedostatky.

Dirigentská práca to nie je iba zamestnanie, to je povolanie v najvlastnejšom zmysle slova. Pri tomto povolaní treba byť nielen dobrým pedagógom a psychológom, ale tiež dobrým hercom. Je jedno, aký máte za sebou deň, pre vami stojí skupina ľudí, ktorí vám načúvajú a chcú zažiť počas doby nácviaku niečo pozitívne a kvalitné. Ak dirigent chce, aby rešpektovali jeho slová a gestá, musí ich presvedčiť o tom, že je to dobré a patrične ich k tomu motivovať. Zbor je v podstate dirigentovým hudobným nástrojom, čo predstavuje veľkú zodpovednosť. Istý dirigent to prirovnáva k vedúcemu stáda, ktorý má všetky prostriedky na to, aby svojich zverencov priviedol do záhuby.

Ako dirigentka sa neustále snažím hľadať spôsob ako urobiť moje stretnutie s akýmkoľvek zborom nielen hudobne zaujímavým ale aj ľudsky príjemným. Hoci som spomínala, že mám za sebou 20-ročnú dirigentskú prax, mám pocit, že som stále len kdesi na začiatku. Každý zbor a vôbec každý nový nácvik aj s „mojím“ zborom je totiž novým prekvapením a výzvou nachádzať spôsob spolupráce, ktorý bude zaujímavý a prínosný pre obidve strany.

Dorozumievanie sa so speváckym zborom vyžaduje techniku, ktorá je záležitosťou nielen technickou a fyzickou ale do značnej miery psychologickou, predpokladajúcou vysokú dávku kreativity. Emócie, ktoré má dirigent sa automaticky prenášajú na spevákov a v čase koncertu následne tiež na poslucháčov. Vytvárajú sa tak akési nepopísateľné vnútorné spojenia a to bez vyslovenia jediného slova. Len pohľadom a gestom. Na základe vlastných skúseností môžem

skonštatovať, že keď dirigent zaváha, speváci to hneď cítia a je to počuť na ich prejave. Možno to publikum nezaregistruje, ale účinkujúci o tom vedia. Po rokoch spolupráce sa nadviaže akési puto, funguje istý druh telepatie a je úžasne krásny pocit, keď viete že tí ľudia pred vami vám veria, zveria svoju hudobnú interpretáciu do vašich rúk a vy môžete jednoduchým pohybom ruky, prsta, či mimikou vytvárať hudbu v tom konkrétnom momente, tak ako sa vám to najviac páči.

Ak by však dirigent chápal svoju prácu len ako prostriedok seberealizácie, využil by len chabé percento z toho, čo hudba ponúka a môže sa stať, že ho tento egoistický princíp zastaví na určitom bode, odkiaľ sa už nebude vedieť ďalej rozvíjať. Dobrý dirigent, ktorý má svoje umelecko-ľudské srdce na správnom mieste, sa nestavia medzi hudbu, zbor a poslucháčov, ale snaží sa vytvoriť jednotu, kde vrátane jeho osoby má každá zo spomínaných zložiek svoje významné miesto. Možno to znie až príliš jednoducho a opakujem to, čo už všetci dávno vieme, ale hudba je naozaj jazyk. Je to prostriedok komunikácie, ktorým môžeme prehovoriť do hĺbky ľudskej duše, kde slová nemajú prístup. Zborový spev je jednou z úžasných možností, ako toto dosiahnuť. Keď sa to stane a vy pocítite pozitívnu spätnú väzbu od poslucháčov, vtedy je jedno, na koľko percent ste boli úspešní pri interpretácii tej-ktorej skladby, pretože v tom momente nie je nič väčšie ako radosť z dostatočne zrozumiteľne odovzdaného posolstva hudby, ktorú práve máte na programe.

*Koncert skončil. Dirigent uzavrel skladbu energickým gestom – zbor stíchol. Malá sekunda napätého očakávania – búrlivý potlesk! Dirigent sa otáča, ukláňa sa obecnstvu, prijíma kyticu kvetov. Odchádza spolu so svojimi spevákmi – potlesk nekončí – vracajú sa, znovu sa ukláňajú, príp. dávajú prídavok. Keď už naposledy odišli všetci z pódia, čaká na nich zástup fanúšikov, rozdávajú podpisy, vymieňajú kontakty... a potom všetci odchádzajú šťastní domov...*

Takto nejako vnímajú bežní ľudia spevácky zbor. Mnohým to stačí a viac ich nezaujíma, ale ak patríte k tým, ktorí chcú bližšie nahliadnuť do zákulisia zdanlivo jednoduchého života takéhoto telesa, mali ste v predchádzajúcich riadkoch možnosť.

Dnes, v dobe vyspelej vedy a počítačovej techniky, máme možnosť priamo vo svojom súkromí, vypočuť si v tej najkvalitnejšej podobe rôzne nahrávky, dokonca doma si môžeme urobiť aj nahrávacie štúdio; na syntetizátore imitovať zvuk rôznych nástrojov a takto mať na malej ploche trebárs aj celý symfonický orchester či spevácky zbor. No v žiadnom prípade to nenahradí skutočnú živú hudbu, produkovanú ľuďmi pre ľudí v okamihu, ktorý sa nikdy znova nezopakuje tak isto ako predtým, pretože čas plynie ďalej... Nechajme preto živý orchester hrať, živých spevákov spievať, počúvajme a čerpajme z hudby všetko to dobro, ktoré dnešnému komerčne fungujúcemu svetu chýba.

## **2. Pohľad učiteľa spevu**

Spievanie v zbere je pre študenta spevu veľmi dôležité.<sup>1</sup> Študent spevu na strednom stupni ho absoluuje už v 2. ročníku štúdia. Práca v zbere obohatí budúceho speváka o skúsenosť spolupráce v kolektive. Štúdium spevu obsahuje hlavne predmety individuálneho spôsobu výučby.<sup>2</sup>

Dobrý dirigent dokáže nielen zapáliť „solistov“ pre zborové spievanie, ale jeho erudovanosť im mnohokrát otvorí obzory, o ktorých ani nechyrovali.<sup>3</sup>

Budovanie speváckych základov, ktoré je cieľom prvých ročníkov štúdia spevu na strednom stupni školenia umeleckého školstva je spojené i s prvou hlasovou záťažou, na ktorú nie je

---

<sup>1</sup> Študenti prichádzajú do procesu hlasového školenia s ambíciami stať sa raz sólistami. Len malému percentu sa to podarí. Väčšina z nich pôsobí v pedagogickom procese, mnohí pôsobia v operných zboroch.

<sup>2</sup> Ansámblový spev je až v 5. ročníku v rozsahu 2 hodiny týždenne, rovnako ako Operné herectvo, ktoré má dotáciu 4 hodiny týždenne.

<sup>3</sup> Napríklad krásu komorného spevu a pod.

mladý spevák pripravený.<sup>4</sup> Dobré plánovanie v oblasti technických cvičení, repertoáru i jednotlivých speváckych výstupov je základom, ako sa vyhnúť indispozíciám z preťaženia.<sup>5</sup> Základom je zohľadniť polročné a konceročné skúšky i povinné výstupy na koncertech v rámci umeleckej praxe. Učiteľ spevu musí pri plánovaní zohľadniť i chrípkové vlny a samotnú zdravotnú dispozíciu študenta.<sup>6</sup>

K narušeniu plynulého učebného procesu výučby spevu dochádza pri mimoriadnych skúškach zboru. Tie sa uskutočňujú z rôzneho dôvodu:

- súťaž zboru,
- koncert zboru,
- zájazd zboru,
- maturity študentov dirigovania,
- mimoriadna udalosť.<sup>7</sup>

Učiteľ spevu plánuje účasť speváka na súťaži minimálne rok dopredu<sup>8</sup> a teda predpokladá, že i v zborovom svete to funguje obdobne. Opak je pravdou. Prevádzka a prax dokazujú, že to tak nie je. Zbor cvičí úplne nový program a to v rámci 5 dní, doslova na poslednú chvíľu. V prípade koncertu zboru pracuje dirigent i so starším repertoárom. Problém však nastáva v dĺžke skúšok<sup>9</sup> a harmonograme dňa koncertu.<sup>10</sup> Výsledkom tohoto spôsobu práce sú hlasové indispozície študentov – elemntaristov. Ako príklad uvádzam študenta spevu 2. ročníka – disponovaného mladého 17 ročného basistu, ktorý mal v dôsledku takéhoto nácviku dysfóniu 3. stupňa s následnou týždennou reedukáciou hlasu.<sup>11</sup> Keď to spočítame, tak 12 dní psychickej nepohody – stresu. Ak je v pláne hlavného predmetu – spevu koncert, či súťaž je hlasová indispozícia spojená i s psychickou traumou. Myslel rieši otázku: „Stihnem byť v poriadku?“ Študenti vyšších ročníkov zvyknú byť po takejto záťaži v dysfónii 1. stupňa, čo je hlasová únava spojená predovšetkým s konverzačným hlasom, ktorá odoznejie po dvoch dňoch.

Často sa spomína nevraživosť učiteľov spevu a zbormajstrov. Evidujem, že naozaj existuje. Zbormajstri používajú termíny ako „zmazaní sólisti“. Učitelia spevu sa hrozia každej mimoriadnej skúšky zboru, pretože vedenie školy nehľadá na ich harmonogram vyučovacieho procesu. Teleso má na škole vždy prednosť.<sup>12</sup> Možno tu je koreň sváru. Dirigenti často využívajú svoje postavenie vedúcich telies. Vedenie škôl im vždy vyhovie mimoriadnymi skúškami, pretože vie, že výsledok sa dostaví. Musí, pretože dirigent pracuje s hudobne vzdelanými jedincami, hlasovo erudovanými.

Kde teda hľadať spoločnú reč?

---

<sup>4</sup> Jeho denná hlasová záťaž je zo začiatku školenia 2 hodinová, čo je mimoriadny nárast oproti 2 hodinovej týždennej hlasovej záťaži v základnej umeleckej škole.

<sup>5</sup> Za dobré plánovanie považujem rozvrh jednotlivých výstupov i dobre postavený rozvrh, ktorý zohľadňuje zaradenie zborového spevu do rozvrhu. Ideálne je, nedávať tkv. hlavný predmet - spev študentom 2. ročníka v deň, keď majú zbor. Prax ukázala, že sú na hlavnom predmete málo použiteľný. Dôvod je veľmi časti hlasová únava.

<sup>6</sup> Máme študentov, ktorý absolvujú všetky chrípkové vlny a sezónne alergie, ale sú i tí odolní, ktorí majú samozrejme oproti svojim menej zdravotne disponovaným spolužiakom časovú výhodu. Zdravý spevák naštuduje viac repertoáru, efektívnejšie využije čas štúdia na štúdium.

<sup>7</sup> K nej radíme nácvik víťaznej skladby zo skladateľskej súťaže.

<sup>8</sup> Musí zohľadniť typ súťaže, naštudovať repertoár, overiť jeho opodstatnenie na verejných vystúpeniach.

<sup>9</sup> Štyri dni sa intenzívne skúša, s minimálne 5 hodinovou dotáciou.

<sup>10</sup> V deň koncertu je dopoludnia skúška, obed, po obede skúška, generálka a večer koncert.

<sup>11</sup> Dysfónia 3. stupňa v danom prípade bola neschopnosť bez námahy spievať vysoký register. Náprava s podporou medikamentózne liečby trvala 7 dní. Hlasový pokoj – nespievať, nehovoriť, podporený inhalačnou liečbou našťastie fungoval.

<sup>12</sup> Samozrejme sú i situácie, keď sa nad učiteľmi spevu zbormajstri zľutujú a prejavia pochopenie pre naše snaženie, ak sa nám – a to sa nám určite – termíny stretnú.

Predovšetkým v poriadku a pravidlách, v ich dodržiavaní. Každé teleso – i zbor by malo mať plán vystúpení. Určite dôjde i k mimoriadnym situáciám, ale presný plán i v oblasti repertoáru, tieto mimoriadne situácie otupí. Na základe pozorovania konštatujem, že dirigenti prevažne pracujúci s amatérskymi zbormi, prenášajú spôsob práce s nimi na zbory profesionálne.<sup>13</sup> Nezanedbateľným faktom je, že estetika tónu speváka – sólistu sa diametrálne líši od estetiky tónu speváka – zboristu. Zbor na strednom stupni má 2 hodiny týždenne. Je to veľmi dobrá dotácia, ktorá sa dá pri dobrej organizácii času a jasnej predstave repertoáru, veľmi dobre naplniť.

Adeptom spevu na začiatku kariéry želáme veľa zdravia, síl i šťastia na odborníkov. Želáme to i z dôvodu, že ľudský hlas je síce dokonalý nástroj, ktorý veľmi veľa vydrží, ale ak dôjde k poškodeniu, ťažko sa jeho mechanika opravuje. Problém nastane vtedy, keď po indispozícií nedochádza k návrate hlasu do pôvodnej kondície v normálnom čase, ktorý zodpovedá stupňu dysfónie. Vtedy je už, mnohokrát neskoro a reedukácia hlasu sa stáva behom na dlhé trate, ktorá k hlasovému problému prikladá i problém psychický. Stáva sa, že kruh sa uzavrie a výsledkom je koniec kariéry na jej začiatku v dôsledku poškodenia hlasu, ktorého príčinou bolo v základe presilenie hlasu.

Hlasovým indispozíciám je potrebné hlavne predchádzať. Hlasová únava môže mať rôzne príčiny:

- spievame dlho,
- spievame silno,
- spievame v extrémne vysokej polohe,
- spievame v extrémne nízkej polohe,
- spievame v hlasovom rozsahu, ktorý nezodpovedá naším technickým možnostiam,
- spievame v prostredí, ktoré nie je na spievanie vhodné,<sup>14</sup>
- spievame pre náš hlas nevhodný repertoár.

### 3. Záver

Hudba je univerzálny jazyk, ktorá ľudí spája. Dirigent a spevák, či už v polohe sólista – dirigent, zborový spevák – dirigent, k sebe neodmysliteľne patria. Som presvedčená, že rovnako je to i pedagogickom procese.<sup>15</sup> Často dirigenti vedia poradiť spevákom lepšie ako ich učitelia spevu. Je to veľká škoda, že odborníci spolu nekomunikujú a výsledkom je diskomfort študentov. A stačilo by tak málo.

### Použitá literatúra

1. BAŽÍKOVÁ, M. *Dirigent – človek a umelec*. Záverečná seminárna práca. Konzervatórium Žilina, 1999.
2. BENKOVÁ L. *Spev a hra na nástroj ako muzikoterapeutické činnosti v praxi ZUŠ s integráciou zdravotne znevýhodnených žiakov*. Magisterská práca. Žilinská univerzita v Žiline, 2016.
3. SADLOŇOVÁ, E. *Učiteľ spevu verus zbormajster*. CANTUS CHORALIS SLOVACA 2016: Zborník materiálov z XII. Medzinárodného sympózia o zborovom speve v Banskej Bytrici. Banská Bystrica: 2016. ISBN 978-80-557-1247-5. S. 85-91.

---

<sup>13</sup> Zbor študentov na strednom stupni umeleckého školstva môžeme považovať za určitých okolností za profesionálny.

<sup>14</sup> Chladno, veľmi teplo.

<sup>15</sup> Veľmi rada konzultujem u kolegu dirigenta, keď pripravujem so študentami výstup v oblasti komorného spevu. Jeho cenné rady, vždy posunuli výkon telesa o dva stupne.

4. SADLOŇOVÁ, E. *Hlasová reedukácia v procese prípravy študenta na učiteľské povolanie –Voice redutation in the process of student preparation for teaching proffesion*. IN: QUERE 2017 [elektronický zdroj]: recenzovaný zborník príspevků interdisciplinárni mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů: 26.-30.června 2017, Hradec králové, česká republika.roč.VII.-Kradec Králové: Magnamitas, 2017. ISBN 978-80-87952-20-7. CD-ROM, s.684-688.

**Kontaktné údaje**

Mgr. et Mgr. art. Monika Bažíková, ArtD.

Katedra hudby

Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

Slovakia

Tel: +421 903 681 970

email: bazikova.monika@ gmail.com

MgA. Emília Sadloňová, PhD.

Katedra hudby

Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

Slovakia

Tel: +421 907 656 859

email: emilia.sadlonova@ fhv.uniza.sk

# HISTORICAL EXCURSION INTO HEALTH AND SENIOR EDUCATION

*Drahomíra Gracová*

## **Abstract**

This work focuses on the characteristic features of medical, educational and andragogical approach in the individual historical stages of senior education development. The historical development of senior education within the individual stages of human development is described in detail in order to draw attention to the historical context which influenced the process. Educational and ethical aspects related to the issue are explored. We also focus on the specific features of senior education, educators' competences – specialised, andragogical-geragogic and personal – with the emphasis on the ethical approaches towards the target group.

**Key words:** *ageing, old age, senior, education, specific features of senior education, educator competences, ethical competence*

## **1. INTRODUCTION**

The attitude towards our elders has changed over different stages of the human development. Our relationship towards the elders has been recorded in the historical sources that, today, help us build a picture of the past long gone as well as of the attitude of the society towards this target group. According to P. Lauková (2014, p. 76), *“positive references about old age and ageing are related to the emergence of agrarian communities in the near East. Older members of the community played an important role since they possessed experience and knowledge as well as the “tribal memory” which was highly respected and appreciated.”* However, the elders were not always perceived this way. Changes typical for old age can be discussed and attention can be paid to certain positive attributes such as endurance or maturity which can bring wisdom and fulfilment. On the other hand, maturity can be perceived as over-ripeness, weariness or loss of value (E. Weil, 2007). E. Weil suggests that older people are often seen as *“old, grey – and in our way”*, in other words, they are perceived through their negative attributes rather than the positive ones. Old age is often accompanied by actual health, psychical and social issues. However, there are historically documented procedures which significantly contributed to senior care and assistance. Human health and the struggle to maintain, improve or restore it have belonged among the basic needs of the society since the very beginning of its development. Throughout the history, health care has represented an issue of individual as well as general (population-wide) interest, addressed by numerous reputable experts. In this attempt to tackle the issue, we draw from valuable knowledge provided by medical doctors, philosophers and authors addressing the specific topic of work with senior citizens.

## **2. A HISTORICAL PROBE**

*“Since the brink of its existence, the humanity has encountered various, often life-threatening diseases. The effort to prevent or cure diseases can be found in the ancient healing practices”* (Sedláčková, Hlávková, 1995, p. 5). Today, paleopathologic findings allow us to get an idea of how our ancestors in the ancient times approached the issue; historical sources provide information on their lifestyle, health condition, disease treatment, etc. The ways and efforts of preventing diseases can be traced back to the prehistoric times when healing practices represented the first form of health care (Sedláčková, Hlávková, 1995, p. 6).



## 2.1 Ancient times

During the ancient times, Chinese medicine was reputable for its sophistication. According to L. Hegyi, Š. Krajčák et al., (2010), first knowledge in the area of gerontology can be traced back to ancient China where the idea of the need for social care developed. Encyclopedic works, collections, proper nutrition and lifestyle rules, etc. played an important role in this era. Known historical works have been created in China, India, Persia, Egypt, Greece, Rome and Byzantium. In these times, respectful dealing with the elders was required. “*Respect for old age and its dignity was a part of the social ethics*” (Hegyi, Krajčák et al. 2010, p. 18). Vast resources on diseases, treatments, hygiene and various measures against infectious diseases can be found in *Ayurveda*, the book of life. Our knowledge of the Egyptian culture and medicine comes mainly from the texts preserved in the form of papyrus, hieroglyphic inscriptions and paintings on walls and sarcophagi. (Duin, Sutcliff, 1997, pp. 12–18). One of the preserved written documents is the *Edwin Smith papyrus*. Hippocrates (460–377 B. C.) was an important personality of the era; his work titled *Corpus Hippocraticum* is an ancient collection of 70 diverse manuscripts which refer also to old age – “*he considered the loss of warmth in an organism to cause ageing,*” or “*he recommended optimal diet for the old people*” (in *De diaeta*). (Hegyi, Krajčák et al. 2010, p. 18). Of course, old age has been widely addressed by different authors. Famous philosophers, too, addresses old age and its perception in their statements. Based on this source, the contemporary life of the old people can be perceived through values, wisdom and virtue. To illustrate the topic, we have selected several famous antic Latin sentences (Košková, Oravec, 1995, p. 234–240):

*Ante senectutem curavi, ut bene viverem, in senectute, ut bene moriar* (Before old age I took care to live well, in old age I take care to die well.) (Seneca)

*Apex est senectutis auctoritas.* (The crown of old age is authority.) (Cicero).

*Venturae memores iam nunc estote senectae: sic nullum vobis tempus abibit iners.* (Think of the coming of old age and you will not lose a minute in vain.) (Ovidius)

Another globally known philosopher whose ideas have preserved their validity is Plato (427–347 B. C.): *Happy is he, who has been blessed with wisdom and correct judgement in his old age.* (source: [www.citaty-slavnych.sk](http://www.citaty-slavnych.sk)) Marcus Tullius Cicero (106–43 B. C.) is the author of another important work titled *Cato maior sive de senectute* (*Cato the Elder on Old Age*) which is also one of the most popular ones; in the work, Cicero advocates old age in which a person no longer can afford to be inactive, their body weakens, delights disappear and the death approaches. The author ponders its advantages, but also factors which either negatively, or positively influence this period in human life. In his work *De sanitate tuenda* (*Galen's Hygiene*) Antic physician Claudius Galénos (129–199 A. D.) summarised the knowledge on the lifestyle, nutrition, physical activity and their importance for health. Galénos speaks of *geracomium* (elders' hygiene) which discusses the suitable ways to age. His work has been analysed in detail by N. C. Rodrigues and N. L. Terra in *Gerontologia Social para leigos* (2006, pp. 19–20) who state that Galénos drew inspiration from an Aristotle's idea based on which “*old age comes when the life gets cold*”; to alleviate the state, he recommended drinking wine, bathing and staying both physically and mentally active. Later, the idea inspired other experts in the area who addressed the issue of preparing for old age and developed methods and procedures to cope with the problems of the senile organism.

## 2.2 The Middle Ages

The middle ages were significantly influenced by Arabic scholars, e. g. Rhazes (Muhammad ibn Zakariya al-Razi; 865–925); in *Continens Rhasis* and *Liber medicinalis ad Almansorem* he provided a detailed description of diseases and their treatment (Duin, Sutcliff, 1997, p. 28). This encyclopedic work enriched the contemporary state of knowledge, experience and procedures. His book *For One Who Has No Physician to Attend Him* which provided medical

advice for the poor can be considered the origin of social medicine. For several centuries, *Liber ad Almansorem* belonged along the most widely used sources of knowledge for physicians (Sedláčková, Hlávková, 1995, pp. 22).

### 2.3 Humanism and Renaissance

During the period of humanism and renaissance crucial changes take place in the economic, social and cultural areas. This historical period represents one of the decisive stages in terms of cultural and social aspects. Works pertaining to this period gave rise to specific ideas regarding a more purposeful social implementation of medicine; they were authored by philosophers emphasizing the necessity to protect people's (including the elders') health (Junas, Bokesová-Uherová, 1985). The history of gerontology and geriatrics (Hegyí, Krajčík et al. 2010, p. 18) provides information on the fact that in 1489 Gabriele Zerbi (1445–1505) issued the first book on healthy ageing titled *Gerontocomia scilicet de senium cura atque victu* (*Gerontocomia, or, care and nutrition for old age*); in 1588 Luigi Cornara (1475–1566) published a paper on the prevention of ageing and old age-related risks, and David de Pomis (1525–1593) published the first book on old age-related diseases in Venice. The great work of J. A. Comenius (1592–1670) titled *Pampaedia (Universal Education)* of 1656 represents the prime opinion on education – lifelong personality cultivation – and provides the most detailed plan of education. He divided the human life into seven periods (from conception through old age until death) and allocated a specific school to each of them with the goal to gradually achieve perfection:

- *School of birth (Schola Geniturae)*
- *School of childhood (Schola Infantiae)*
- *School of boyhood (Schola Pueritiae)*
- *School of adolescence (Schola Adolenscentiae)*
- *School of youth (Schola Juventutis)*
- *School of manhood (Schola Virtutis)*
- *School of old age (Schola Senii)*

He pointed out that continuous education is important also in adulthood and old age. According to Comenius (1992, p. 248) in old age “*the old people must be taught how to correctly use their knowledge from their previous life, experience the rest of their life, correctly close their whole earthly life and happily enter the eternal life.*” He divides the School of old age into three classes (1992, pp. 248–249):

- *The class of those at the threshold of old age*
- *The class of those who entered the mature old age*
- *The class of withered old men*

In terms of stages, Comenius (1992, p. 251) divides old age into: *vigorous old age, heavy old age and withered old age*. At the end of the work he adds another school – *The school of death (Schola Mortis; 1992, p. 260)* This unique work has inspired scholars all around the world, e. g. C. Berdes, A. A. Zych, G. D. Dawson (1992), A. A. Zych (2014), B. Boga (2011) and others.

### 2.4 The Enlightenment

In the 18<sup>th</sup> century new idea movements emerge, generally referred to as the enlightenment. The enlightenment peaked in the second half of the century, mainly thanks to the progressive reforms introduced by Maria Theresa and Joseph II. The period brought new opinions on the importance of health protection in the society. The most important document on the individual health reforms was the collection of health laws titled *Generale normativum sanitus (General Norms of Sanitation)* issued by Maria Theresa in 1770 as a general rule for the whole monarchy (Augustínová, 2006, pp. 55–57). Health education related efforts depended upon

numerous circumstances which determined the level of health care among the population and its social groups including the elders. According to M. Beniák (1993, p. 13), contents, methods and popular educational instruments drew from this document. The population was educated by scholars who disseminated books and magazines, established libraries, readers' societies, preached and used other forms of oral communication, and published original as well as translated awareness-raising works (Pasiar, Paška, 1964). In the period of enlightenment, Juraj Fándly (1750–1811) belonged among the authors of original health-related literature; he was one of the most active members of A. Bernolák's movement who authored many awareness-raising works on health and agriculture with popular educational influence. The *Zelinkár (Herbalist)* healing guide published in 1793 provided practical advice on the use of medicinal herbs for treating different diseases. It addressed the medicinal effects but also ways of picking and storing the herbs, referring also to ancient physicians. Samuel Tešedík (1742–1820) was another disseminator of the modern knowledge; he mainly addressed economic rationality, but also multilateral popular educational activities. “*He actively challenged superstitions, ignorance and backwardness in the area of health by organising discussions, public speeches and publishing his preachings in a collection titled O príčinách chorôb, O správnom upotrebení ľudského rozumu, O pijanstve (On the Causes of the Diseases, Proper Use of Human Reason and Excessive Drinking) in which he spoke against the confessional and national hatred*” (Franková, 2007, p. 150). During this era, calendars represented an efficient way of disseminating the knowledge; this traditional instrument of popular education focused on progress and rationalisation, agriculture, battling superstition, etc. (Franková, 2007). The aforementioned works and activities were highly valuable in terms of medicine as well as awareness-raising and education. In the history of gerontology, Ch. W. Hufeland's (1762–1836) book titled *Macrobiotics: The Art of Prolonging Life* of 1796 explains that instead of seeking a meaning of life, he focused on its prolonging. He emphasizes the proper lifestyle, avoiding alcohol and smoking Hegyi, Krajčík et al. 2010).

## 2.5 The 19<sup>th</sup> century

In the 19<sup>th</sup> century, practically all countries started using the term popular awareness-raising. However, it did not cover all aspects of adult and senior education. During this period, different genres of medical literature emerged, mainly documents, guides, course books, monographs, but also educational calendars. Based on the experience of other European countries, institutions of popular education were established and promoted such as Sunday schools and popular libraries. Sunday schools represented institutions that purposefully intervened in adult education; their activity in the Slovak territory was addressed by E. Lukáč (2015). In this period, readers' associations began to emerge. Awareness-raising and popular educational activities largely addressed mainly the battle against alcoholism. The anti-alcohol and teetotaling movement developed through the Institutum temperantiae society (Pasiar, 1977). In Horná Súča, Michal Rešetka (1794-1854) established the Temperance Society along with a Sunday school in which he also taught adults. People addressed him regarding health as well as social issues. The ill, old and poor knew they could seek help with him. According to several authors (Pasiar, 1977; Junas, 1990 and others), popular education was enhanced by collections and preaching addressing the drinking-related risks. In 1843 Samo Chalupka (1812–1883) fought against the bad habits plaguing the nation by publishing a paper titled *Pálenka otrava – Rozprávka k poučení a výstraze starých i mladých, bohatých i chudobných (Spirit Poison – A Cautionary Tale for Old, Young, Rich and Poor)* in which he addressed alcoholism as the worst ailment. Many works dealt with popular health and hygiene, provided advice and warned about alcohol. WW I hampered the educational developments and negatively affected the national life. A change was yet to come with the newly established

state. In 1914 I. L. Nascher (1863–1944), the founder of the American geriatric school, published his *Geriatrics* which represented a milestone in the field of gerontology. The history of the Gerontology and Geriatrics Society refers to important activities of physician Bohumil Prusík (1886–1964) who helped develop geriatrics by establishing the gerontological section with the Czechoslovak Medical Society; in 1962 a separate Czechoslovak Gerontologic Society was established. Other reputable experts and practitioners who contributed to the development were J. Charvát, V. Pacovský, F. Bláha, E. Gressner, H. Heřmanová, F. Makai, L. Hegyi, Š. Litomerický, V. Baláž, Š. Krajčík and others (Hegyí, Krajčík et al. 2010).

## 2.6 The 20<sup>th</sup> century

In the 20<sup>th</sup> century, revolutionary discoveries in natural and technical sciences determined the progress in prevention, diagnostics and therapy. The medical knowledge, which largely depended upon the particular physician and their experience, developed into domestic and international cooperation. Theoretical knowledge became closely connected with clinical knowledge. The modern medicine provided new procedures, treatment methods and preventive measures. However, just like in the past, new epidemic diseases emerged. In the developed countries, age-related and environmentally triggered diseases were studied, giving rise to new areas of medicine. Nowadays, ethical, bioethical and legal questions are addressed in relation to the medical progress which, in turn, brings issues of the educational nature (Sedláčková, Hlávková, 1995, s. 58–59). One of the authors addressing senior education was E. Livečka. His starting points for further development drew from Cowdry's publication titled *Problems of aging* of 1939 and considers the establishment of the *Association Internationale de Gérontologie* in 1950 which organised world-wide gerontological congresses an important milestone. The first congress was held in Copenhagen in 1963 (it also addressed economic, sociological and psychological issues); the second congress took place in Kiev in 1972 (for the first time, memory and learning in old age was addressed which represented a significant shift in gerontopedagogy); the third congress was held in Oslo in 1973 (topic: qualification and professional training for workers with seniors); the fourth congress took place in Madrid in 1974 (topic: preparation for retirement). In the second half of the 1970s, efforts to establish institutionalised gerontological research in Czechoslovakia began. In 1977 the gerontological research institute in Malacky was established and later reorganised in 1991. In 1992 the department of social gerontology was established at the institute. Experts and researchers focused on relevant issues such as the changes in the life situation and social position of the elders, as well as the shift in the way they perceived the society and the way society perceived them. In 1995 the institute turned into the Geriatric Centre in Malacky. The centre provided mainly treatment and prevention (Hegyí, Krajčík et al. 2010). In 1975 a breakthrough took place in the area of senior education which was largely discussed (Livečka 1979, pp. 12–17). In 1979 E. Livečka published his extraordinary work titled *Úvod do gerontopedagogiky (Introduction into Gerontopedagogy)*. The author presents gerontopedagogy as a new scholarly discipline addressing the preparation of adults for active ageing in terms of educational needs and interests. The work covered not only the theoretical starting points of preparation for old age and senior education, but also practical examples and adult education methodology. Researchers also dealt with the issue of senior education. However, discussions are still taking place regarding the name of senior education. Domestic as well as foreign publications are characterised by the lack of terminological unity; the discipline is referred to as e. g. geragogy (Čornaničová, 1998, 2007, Balogová, 2005, 2009, Határ, 2014, Krystoň, Kariková, 2015), gerontopedagogy (Livečka, 1979, Mühlpachr, 2004), gerontagogy (Špatenková, 2013, Špatenková, Smékalová 2015, Benešová, 2014, Veteška, 2017) or gerontogogy (Kalvach et al., 2004), etc. According to C. Határ (2011, p. 80), the term

gerontagogy appeared in O. F. Bollnows work of 1962 in which he addressed educational assistance in old age; later the term geragogy appears in H. Mieskes' works in the 1970s. Lack of the terminological unity was also pointed out by foreign authors such as C. Berdes, A. Zych, D. Dawson (1992, pp. 31–33) according to whom it is necessary to avoid confusion and decide on a unified terminology to precisely define geragogy and determine its position among gerontological and pedagogical disciplines. In this publication the authors present the most active and interesting research in the field of geragogy. Geragogy – the term selected by the authors – studies history, extent, principles and practice of senior education. They propose new research opportunities that would allow for the integration of gerontological education. Along with the effort to provide a complex review of the field, the authors also address the following topics: University of the Third Age, motivation to embark on senior education, study programmes offered to the elders, etc. The information regarding the progress and development in the scholarly disciplines are highly important and valuable, therefore it is necessary to focus on their collection. National and international activities, conferences, contacts and information sharing abroad contribute to the cause. In this context, specific profilation opportunities in the field abroad in the form of international courses and congresses can be mentioned (Kalvach et al. 2004, pp. 818–819):

- International Institute on Ageing INIA, United Nations in Malta – in cooperation with the University of Malta it organises short- and long-term courses and programmes in gerontology for physicians as well as other university educated helping professionals. The institute also publishes the *International Journal on Ageing in Developing Countries*.
- The International Association of Gerontology (IAG) – it organises world gerontological congresses. It consists of two bodies: International Network for the Prevention of Elder Abuse (INPEA) and the International Council of Gerontology Student Organizations (ICGSO). IAG also publishes *Gerontology – International Journal of Experimental Clinical Behavioural and Technological Gerontology*.
- The International Federation on Ageing – it addresses the issues of social gerontology, senior rights and senior policy. It publishes the *Intercom* and *Global Aging* journals.

One of the globally active gerontology representatives is prof. Marvin Formosa from the University of Malta. In his works he deals with life-long learning in the senior age, critical gerontology and intergenerational learning: *Lifelong learning in later life* (Findsen, Formosa, 2011), *Learning across generations* (Schmidt-Hertha, Jelenc Krašovec, Formosa, 2014), *Social class in later life* (Formosa, Higgs, 2015) ([www.um.edu.mt](http://www.um.edu.mt)).

### 3. CONCLUSION

Just like everyone else, older people also have desires which they often retain from the previous stages of their lives. Naturally, they long for safety, love, comfort and the opportunity to self-actualise. For satisfying experiencing of old age it is important for them to adapt to the ageing process. In ageing prevention, emphasis is placed on healthy ageing, active lifestyle, prolonging one's self-sufficiency and improving the quality of life in seniors. Today, ageing and quality of life represent issues which attract a lot of attention in all developed countries; it reflects not only in the number of researches, but also international documents prepared based on the historical context, cultural, ethical, political and economic state of the society. According to Š. Krajčík (2006, p. 72), senior care is connected with a number of ethical issues. In the provision of quality professional assistance, every helping professional should approach this target group with great sensitivity, tact and respect. Suitable communication involving the ethical approach and empathy is very important. The ethical aspects of senior care result from the Hippocratic Oath principle – „primum non nocere“ or first, to do no harm – which is still valid today. Training of helping professionals who work

with seniors is extremely important. Currently, the number of seniors as a social group is rising and old-age related issues require professional approach. The professionals should naturally feel the need to specialise in this area, flexibly react to the increasing demands and always act in line with the specific principles of work with seniors. In terms of senior education, it can be stated that in many areas, it indeed follows the idea of active ageing – it belongs among the current topics. A number of authors are researching the topic as reflected in the range of publications, monographs and research efforts. These publications deal with different theoretical starting points which clarify phenomena related to the educational process, its principles, contents, methods and forms of work. Senior education is provided by a number of institutions and Universities of the Third Age are the best known of them (Gracová, Selecký, 2017). The activities they offer generate new knowledge, social contacts and largely improve seniors' quality of life. They are often motivated to embark on studies to seek a meaning of life. This type of education often helps prevent, remove and compensate deficiencies. It is important to closely follow the specific requirements of work with seniors (gradual and adequately paced teaching, clarity, activation, etc.). According to experts, it is necessary to take into consideration the seniors' age, health, habits and physical condition in the creation of individual educational activities. Last but not least, the educator plays the crucial role in creating the concept of any activity. The way educational activities are performed is highly dependent on their personality and competency. However, mutual trust and cooperation between the learner and the educator is the prerequisite for success. The educator's role includes informing, managing, assisting and adjusting the course of education. Every educator has their own teaching style and tends to use different procedures while putting their experience into practice. However, all their educational activities must be highly professional. As for the senior educator competences, the competence model proposed by Špatenková and L. Smékalová (2015, pp. 187–188) can be applied. They propose four basic competences that should be possessed by the senior educators: personal, specialised, andragogical-geragogic and educatory. The personal competence integrates also the ethical competence which consists of humanising aspects, politeness, respect, tolerance, patience and responsibility. To conclude, it can be stated that the educator's role is not easy as it is demanding in terms of preparation, methodology, organisation and specialisation.

*The study is a part of the VEGA Ministry of Education, Science and Research of Slovak Republic No. 1/0581/16 "Andragogical Ethic in the Theory of Adult Education" research grant.*

## Sources

1. AUGUSTÍNOVÁ, E. Vydávanie lekárskej a zdravotníckej literatúry v 18. storočí na Slovensku. In *Knižnica*, [online]. 2006, year .7, No. 8, ISSN 1336-0965, pp. 55–57. [cit. 2017-04- 09]. Available at: <http://www.snk.sk>.
2. BALOGOVÁ, B. *Seniori*. Prešov: Akcent Print, 2005. 158 p. ISBN 80-96974-1-8.
3. BALOGOVÁ, B. *Seniori v spektre súčasného sveta*. Second edition. Prešov: Akcent Print, 2009. 103 pp. ISBN 80-96974-1-8.
4. BENIAK, M. *Fragmenty z dejín zdravotnej výchovy na Slovensku*. Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy, 1993. 48 p. ISBN 80-7159-030-4.
5. BENEŠOVÁ, D. *Gerontagogika. Vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita J.A. Komenského, 2014. 133 p. ISBN 978-80-7452-039-6.
6. BERDES, C., ZYCH, A. A., GRACE, D. DAWSON (eds). *Geragogics: European Research in Gerontological Education and Educational Gerontology*. [online]. New York: Hawort Press, 1992. 180 p. [cit. 2017-07-09]. Available at:

- <https://www.amazon.com/Geragogics-Gerontological-Education-Educational-Gerontology/dp/156024397X>. ISBN 1 560 24397 X.
7. BOGA, B. Tanulás időskorban, gerontagógia (rövid áttekintés a tanulás céljainak kiemelésével). In *GERONTOEDUKÁCIÓ*. [online]. Budapest: A Zsigmond Király Főiskola Gerontoeducációs kutatóközpontjának negyedéves folyóirata. 2011/4. 1 évfolyam. 4. szám. 40-45 o. [cit. 2017. 04. 09]. Available at: <http://www.uni-zsigmond.hu>.
  8. CITÁTY SLÁVNYCH. [online]. [cit. 2017-04-09]. Available at: <http://www.citaty-slavnych.sk>
  9. ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov. Vznik rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. Second edition. 163 p. ISBN 978-80-223-2287-4.
  10. ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov: vznik rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. 156 p. ISBN 80-223-1206-1.
  11. DUIN, N., SUTCLIFF, J. *História medicíny od praveku do roku 2020*. Bratislava, SLOVART, 1997. 256 p. ISBN 80-7145-146-0.
  12. FINDSEN, B., FORMOSA, M. *Lifelong Learning in Later Life. International Issues in Adult Education. A Handbook on Older Adult Learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 213 p. ISBN 978-94-6091-651-9.
  13. FRANKOVÁ, L. *Osvetové a ľudovýchovné snahy Slovenských vzdelancov v období národného obrodzenia (1780–1848)*, Dejiny. Prešov : Inštitút História FF and Universum PU No. II/2007. ISSN 1337-0707, pp. 148–167.
  14. FORMOSA, M., HIGGS, P. *Social Class in Later Life: Power, identity and Lifestyle*. University of Bristol: Policy Press, 2015. 208 p. ISBN 978-1447-300-57.1
  15. FORMOSA, M. *Biography*. University of Malta. Fakulty For Social Wellbeing. Gerontology. [on-line]. [cit. 2017-03-09]. Available at: <http://www.um.edu.mt>
  16. GRACOVÁ, D., SELECKÝ, E. *Vývojové trendy edukácie seniorov na Univerzitách tretieho veku v Európe*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela-Belianum. 2017. 150 p. ISBN 978-80-557-1378-6.
  17. HATÁR, C. *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra: UKF, 2014. 110 p. ISBN 978-80-558-0666-2.
  18. HATÁR, C. *Geragogika – tretí pilier výchovovedy*. In Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání. 2011, Year 1, No. 1, ISSN 1804-526-X, pp. 77–91.
  19. HEGYI, L., KRAJČÍK, Š. et al. *Geriatrics*. Bratislava: HERBA, 2010. 601 p. ISBN 978-80-89171-73-6.
  20. JUNAS, J., BOKESOVÁ-UHEROVÁ, M. *Dejiny medicíny a zdravotníctva*. Martin: Osveta, 1985. 568 p.
  21. JUNAS, J. *Lekári a spoločnosť v 19. storočí*. Martin: Osveta, 1990. 316 p. ISBN 80-217-0122-6.
  22. KALVACH, Z., ZADÁK, Z., JIRÁK, R., ZAVÁZALOVÁ, H., SUCHARDA, P. a kol. *Geriatricie a gerontologie*. Praha: Grada. 2004. 861 p. ISBN 80-247-0548-6.
  23. KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova (Pampaedia)*. Bratislava: NOC, 1992. 272 p. ISBN 80-215-0216-9.
  24. KOŠKOVÁ, K., ORAVEC, T. *Latinské slovo – Výber najznámejších antických citátov, výrokov a sentencií*. Trnava: Nestor, 1995. 320 p. ISBN 80-96-7070-5-1.
  25. KRAJČÍK, Š. *Geriatrics pre sociálneho pracovníka*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2006. 96 p. ISBN 80-969449-8-3.
  26. KRYSŤOŇ, M., KARIKOVÁ, S. *Vzdelávanie seniorov. Andragogické, geragogické a psychologické východiská*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 140 p. ISBN 978-80-557-0897-3.

27. LAUKOVÁ, P. *Status a význam geragogiky v aktívnom starnutí*. In Zdravotnícké listy. 2014. Year 2, No. 3, 2014. ISSN 1339-3022. pp.75–80.
28. LIVEČKA, E. *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: ÚŠI MŠ ČSR, 1979. 233 p.
29. LUKÁČ, E. *Kapitoly z dejín výchovy a vzdelávania dospelých*. Prešov: Prešovská univerzita, 2015. 95 p. ISBN 978-80-555-1319-5.
30. MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova Univerzita, 204 p. ISBN 80-210-3345-2.
31. PASIAR, Š. *Dejiny knižníc na Slovensku*. Bratislava: SPN, 1977. 476 p.
32. PASIAR, Š., PAŠKA, P. *Osveta na Slovensku jej vznik počiatky a vývoj*. Bratislava: Osveta, 1964. 345 p.
33. RODRIGUES, N. C., TERRA, N. L. *Gerontologia social para leigos*. [on-line]. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. 94 p. [cit. 2017-07-07]. Available at: [https://books.google.com/gerontologia\\_social\\_para-leigos.htm](https://books.google.com/gerontologia_social_para-leigos.htm). ISBN 85-7430-600-2.
34. SEDLÁČKOVÁ, E., HLÁVKOVÁ, Z. *Spríevodca dejinami medicíny*. Bratislava: JUGA, 1995. 158 p. ISBN 80-855-06-34-3.
35. SCHMIDT-HERTA, B., JELENC KRAŠOVEC, S., FORMOSA, M. (EDS). *Learning Across Generation in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. 215 p. ISBN 978-94-6209-900-5.
36. ŠPATENKOVÁ, N. *Gerontagogika – študijné texty*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 83 p. ISBN 978-80-244-2474-3.
37. ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2015. 232 p. ISBN 978-80-247-5446-8.
38. VETEŠKA, J. *Gerontagogika. Psychologicko-andragogická špecifika edukace a aktivizace seniorů*. Second edition. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. 180 p. ISBN 978-80-905460-7-3.
39. ZYCH, A. A. Geragogika pomiędzy Scyllą Charybdą. In *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*. [on-line]. Wybór materiałów konferencyjnych. Wydawca: Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej, 2014. [cit. 2017-08-08]. Available at: [http://www.dsw.edu.pl/...AdamAZych\\_starosc\\_darem\\_2C\\_i\\_wyzwaniem.pdf](http://www.dsw.edu.pl/...AdamAZych_starosc_darem_2C_i_wyzwaniem.pdf). ISBN 978-83-939715-0-3, pp. 435–443.
40. WEIL, E. *Zdravé stárnutí. Celoživotní průvodce pro vaši tělesnou a duševní pohodu*. Praha: Pragmat, 2007. 208 p. ISBN 978-80-7349-030-0.

### Contact

PhDr. Drahomíra Gracová, PhD.  
 Matej Bel University, Faculty of Education  
 Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
 Slovak Republic  
 Tel: +421 48 446 4617  
 e-mail: [drahomira.gracova@umb.sk](mailto:drahomira.gracova@umb.sk)



# HISTÓRIA PREGRADUÁLNEHO VZDELÁVANIA SESTIER

## HISTORY OF PREGRADUAL EDUCATION OF NURSES

*Jana Cuperová, Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová,  
Iveta Ondriová, Anna Eliašová*

### Abstrakt

Vzdelávanie sestier v Európe a na Slovensku je bohaté na fakty a významné osobnosti. Cieľom nášho príspevku je podať chronologicky prehľad histórie vzdelávania sestier a upozorniť na vplyv diela Florence Nightingaleovej na inštitulizáciu vzdelávania sestier na Slovensku. Profesionalizácia ošetrovateľstva nastáva koncom 19. Storočia a s tým je spojený vznik prvých škôl pre sestry v Rakúsko – Uhorsku. Vznik Československej republiky umožnil vzdelávanie sestier na národných školách. Po druhej svetovej vojne bol veľký nedostatok sestier. Ich deficit vyrovnávali novovznikajúce stredné školy v období rokov 1949-1950. Záujem o povolanie sestry sa zvýšil až po úprave pracovných a spoločenských podmienok sestier v roku 1950. Sestry sa do európskeho vzdelávacieho priestoru začlenili v 90 tých rokoch minulého storočia, kedy bolo konštituované vysokoškolské vzdelávanie.

*Kľúčové slová:* história, ošetrovateľstvo, ošetrovateľské vzdelávanie, osobnosti ošetrovateľstva

### Abstract

The education of nurses in Europe and Slovakia is rich in facts and important personalities. The aim of our contribution is to give a chronological overview of the history of nursing education and to draw attention to the influence of Florence Nightingale's work on the institutionalization of nursing education in Slovakia. Professionalization of nursing takes place at the end of the 19th century, and the first schools for nurses in Austria - Hungary are connected. The creation of the Czechoslovak Republic allowed the education of nurses in the national schools. After the Second World War, there was a great lack of sister. Their deficits equaled the newly-enrolled secondary schools in the period 1949-1950. The interest in nursing was increased only after the adaptation of the working and social conditions of nurses in 1950. The nurses joined the European education area in the 90s of the last century, when higher education was constituted.

*Keywords:* history, nursing, nursing education, the personality of Nursing

### 1. ÚVOD

Vzdelanie patrí k základným cieľom modernej spoločnosti. Je podmienené súčasným náročným a neustále meniacim sa prostredím, ktoré si doslova vyžaduje sústavne prehlbovanie, rozvíjanie, prispôsobovanie a zdokonaľovanie vzdelanostnej úrovne ľudí. Žijeme vo svete neustáleho pokroku a vývoja vedy a techniky, čo so sebou prináša explóziu informácií. Dnešné obdobie globalizácie a informačnej explózie do veľkej miery významne ovplyvňuje ekonomiku, politiku, ale i spoločnosť jednotlivých štátov Európskej únie. Tradičný model, ktorý je zostavený podľa doteraz dosiahnutého vzdelania už nestačí a žiadnou výnimkou nie je ani ošetrovateľstvo. Ten, kto neuzná a nedokáže pochopiť dôležitosť nových vedomostí a zručností vo svojej profesii, ktorú vykonáva, sa obmedzuje vo svojom intelektuálnom raste a v najkrajnejšom prípade sa môže pripraviť o možnosť uplatnenia. Práve povolanie ako sestry patrí medzi tie, ktoré si vyžadujú neustále vzdelávanie.

Odborná literatúra, časopisy, internet, zahraničné stáže, Erasmus, zavádzanie nových techník a nástrojov riadenia starostlivosti, odborné semináre, prednášky, zavádzanie štandardov v ošetrovateľskej praxi, rozvíjanie kvality ošetrovateľstva, a prirodzená snaha a túžba sestier po vzdelávaní, pomáhajú ošetrovateľstvu neustále rásť a skvalitňovať to čo bolo v čase vojen ťažké a takmer nemožné. Okrem globalizácie a informačnej explózie majú na súčasne ošetrovateľstvo veľký vplyv aj iné dôležité faktory: prudké rastúce požiadavky na kvalitu, globálna výmena dát a informácií, zvyšovanie nárokov a požiadaviek verejnosti na lekársku a ošetrovateľskú starostlivosť, tlak zo strany Európskeho spoločenstva na vyrovnanie rozdielov medzi jednotlivými členmi Európskej únie, decentralizácia služieb (Škrľa, Škrlová 2003)

## **2. PROFESIONALIZÁCIA OŠETROVATEĽSTVA A VZDELÁVANIA SESTIER**

Profesionálne ošetrovateľstvo sa vyvíjalo spolu s rozvojom medicíny, so vzdelávaním v medicíne a so vznikom nemocníc. Aj keď je úzko prepojené s jeho zakladateľkou Florence Nightingaleovou, určitá profesionálna príprava, ktorú vyžadovalo fungovanie nemocníc a verejného zdravotníctva, už existovala aj predtým. Na profesionalizáciu ošetrovateľstva mali veľký vplyv predovšetkým tri významné osobnosti, ktorých činnosť bola motivovaná utrpením ranených na bojiskách; ide o Florence Nightingale (1820 – 1910), ruského chirurga Nikolaja Ivanoviča Pirogova a o Henriho Dunanta. Pirogov (1810 - 1881), ktorý prvýkrát pripravil pre ošetrovanie ranených v Krymskej vojne ženy ako ošetrovatelky. Dunant (1828 - 1910) bol švajčiarsky kupec, ktorý počas bitky pri Solferine zriadil lazaret a zmobilizoval dobrovoľníkov na pomoc raneným vojakom. Z jeho iniciatívy vznikol Medzinárodný Červený kríž - organizácia zameraná na poskytovanie pomoci raneným. V strednej Európe začali prvé opatrovnícke, respektíve ošetrovateľské školy vznikáť už v 18. storočí. Vďaka iniciatíve lekára Franza Antona Maia bola v roku 1782 založená prvá Stredná škola pre pôrodnictvo a zdravotnú starostlivosť (ošetrovateľstvo) v Mannheime (*Hohe Schule für Hebammenwesen und Krankenpflege*). Neskôr Mai napísal učebnicu pre opatrovníkov chorých "Stolpertus". Vo Viedni v roku 1812 pán Maximilán Florian Schmidt zaviedol na univerzite prednášky pre opatrovnícky personál. Neskôr aj pán Schmidt vydal učebnicu s názvom „*Vyučovanie pre opatrovníkov chorých*“. Práve to bol impulz pre vytvorenie a vydanie odbornej učebnice „*Úvod do opatrovníctva chorých*“, ktorú v roku 1832 napísal chirurg v nemocnici Charité v Berlíne Johann Friedrich Dieffenbach. V tom istom roku začala s vyučovaním opatrovnícka škola v Berlíne. Pri historickom skúmaní začiatkov profesionálneho ošetrovateľského školstva nesmieme zabudnúť na osobnosť Teodora Fliednera (1800 – 1864), ktorý vyzdvihoval a kládol dôraz na vzdelanostnú úroveň sestier. Je zakladateľom „*Evanjelického spolku pre kresťanskú opateru chorých*“. Postavil nemocnicu a zriadil domov diakoniek – milosrdných sestier evanjelickej cirkvi ausburgského vyznania. V tomto období je ešte skoro rozprávať o profesionalizácii a vedeckosti ošetrovateľstva (Hanzlíková 2011). V roku 1836 založili Theodor a Friederike Fliednerovci v nemeckom Kaiserswethe „*Evanjelický spolok pre kresťanské ošetrovanie chorých v Rýnsku a Westfálsku*“. Tu boli vzdelávané evanjelické ošetrovatelky a učiteľky malých detí. Na tejto škole sa vzdelávala aj Florence Nightingaleová.

### **2.1 Prínos Florence Nightingaleovej pre vzdelávanie sestier**

V druhej polovici 19. storočia sa začína v súvislosti s Florence Nightingaleovou hovoriť o rozvoji profesionálneho vzdelávania v ošetrovateľstve. Florence Nightingale sa narodila 12. mája 1820 v strede Talianska vo Florencii ako druhá dcéra. Meno dostala podľa svojho rodného mesta. Dostala vynikajúce vzdelanie, na to že bola ženou a nezabúdajme tiež, že išlo o prvú polovicu 19. storočia. Študovala históriu, literatúru, jazykovedu a umenie. Mala nadanie na matematiku a štatistiku (Hajdúová 2005). Od detstva otec vyučoval obidve dcéry cudzie jazyky, študovali francúzštinu, taliančinu, nemčinu, latinčinu, vzdelávali sa aj v zemepise a dejepise (Pohlová 2010). V priebehu detstva a mladosti často cestovala po

Európe so svojimi rodičmi a sestrou za poznaním. Neskôr sama navštevovala zariadenia pre chudobných a chorých kde získala cenné skúsenosti z ošetrovateľstva (Pohlová 2010). Časté cesty využívala aj na prehliadky nemocníc. Aj keď rodičia nesúhlasili s jej rozhodnutím stať sa ošetrovatelkou, nebránili jej navštevovať nemocnice v mestách kam cestovali. Počas týchto prehliadok si robila zápisky, ktoré sa týkali predovšetkým organizácie a riadenia nemocníc, ale aj hygieny, stavebného usporiadania jednotlivých oddelení a práce lekárov (Hajdúová 2005). Neustále sledovala knihy a správy o nemocniciach, verejnom zdravotníctve a hygienických zariadeniach (Kutnohorská 2010). Navštívila nemocnicu v Kaiserwerthe a školu pastora Theodora Fliednera. V roku 1851 vstúpila do tohto zariadenia a ako 31 ročná študentka ošetrovateľstva, úspešne absolvovala trojmesačný kurz. Tu sa naučila všetky detaily o práci v nemocnici, o ošetrovaní chorých, o riadení nemocníc a podobných inštitúcií. Tento pobyt definitívne rozhodol o jej životnej voľbe. Cestou z Keiserwerthu sa zastavila a zdržala v nemocnici sv. Vincenta z Pauly v Paríži, kde sa naučila vtedy vyhlásením metódam ošetrovania rán, ošetrovateľským systémom a manažmentu nemocníc (Kutnohorská 2010). Rok 1853 bol pre ňu obrovským prínosom. Stala sa vedúcou Ústavu pre starostlivosť o choré šľachtické v Londýne, zaviedla tam aj na vtedajšie časy priam revolučné zmeny.

## 2.2 Pôsobenie Florence Nightingaleovej na Kryme

Veľká Británia a Francúzsko sa stali spojencami Turecka a spolu bojovali proti Rusku. V marci Florence Nightingaleová napísala list vojenskému sekretárovi Sidney Herbertovi, po tom ako sa dočítala o katastrofe, ktorej čelila britská armáda, keď stovky vojakov umieralo v strašných podmienkach na rozšírené choroby, v liste mu ponúkla svoju pomoc. Herbert sa na ňu obrátil s požiadavkou aby viedla skupinu žien, ošetrovateliek do vojenskej nemocnice. V októbri sa vydala s 38 ženami (10 rímskokatolíckych, 14 anglikánskych mníšok a 14 sestier bez vyznania) na cestu, ktorá ju veľmi preslávila. Sama chápala túto misiu ako príležitosť, ukázať svetu dôležitosť práce sestier vo vojenských nemocniciach (Hajdúová 2005). „*Podmienky v nemocniciach boli oveľa horšie, než očakávali. Britské vojenské nemocnice v Scutari našli preplnené, bez potravín, prikryvok a postelí a obeť privádzali po dlhšej ceste špinavé a často hladné. Mnoho vojenských lekárov Florence a jej ošetrovatelky neznášalo. Opatrne si získavala ich rešpekt dodržiavaním ich ordinácií. Obzvlášť zložitý vzťah mala s Dr. Johnom Hallom, ktorý bol rovnako tvrdohlavý ako ona*“ (Boledovičová 2010). Pôsobivým dôkazom prínosu anglických sestier je aj štatistický záznam o znížení úmrtnosti zranených vojakov, a to z desiatich 60 % pred ich príchodom do Scutari, na 2 % po zavedení hygienických opatrení a nového systému ošetrovania po pol roku. Tieto údaje spracovala sama Florence, okrem toho, že bola nadaná matematicka, bola aj prvá žena, ktorá použila štatistiku v medicíne a ošetrovateľstve (Povolná 2012). Každý večer prešla kilometre nemocničných chodieb, kde ležali tisíce obetí (Boledovičová 2010). V noci, keď väčšina personálu už spala, kontrolovala s lampášom v ruke, či je všetko v poriadku. Jeden z vojakov o nej napísal: „Bozkávali sme jej tieň.“ Vtedy ju vojaci nazvali Dámou s lampou. Vďaka tomu, že Nightingaleová pochopila dôležitosť špecializovaného vzdelávania sestier, a aj vďaka jej vzdelaniu a skúsenostiam, založila v roku 1860 prvú ošetrovateľskú školu. Škola niesla jej meno a nachádzala sa v Londýne pri nemocnici sv. Tomáša, ako prvá vypracovala výchovno-vzdelávací program pre sestry a tým získala pre ošetrovateľstvo pozornosť a náležitú vážnosť. Od tejto doby začalo byť ošetrovateľstvo uznávaným povoláním (Kozoň a kol. 2012). V roku 1860 vydala knihu *Poznámky o ošetrovateľstve*, ktorá bola v roku 1874 preložená do siedmich jazykov vrátane češtiny. Presadzovala ošetrovateľstvo ako autonómne povolanie. Dáma s lampou, ako ju volali ranení vojaci, sa stala pre verejnosť symbolom ošetrovateľstva. Deň jej narodenia, 12. máj, bol vyhlásený za Medzinárodný deň sestier. Medzinárodná rada sestier udeľuje každoročne sestrám cenu Florence Nightingaleovej (Farkašová 2005). Florence Nightingaleová a jej škola sa stala impulzom pre zakladanie

vzdelávacích škôl pre sestry ako v Európe, tak aj v Amerike či Japonsku. Hanzlíková (2011 s.48) tvrdí: „*Prelom 19. a 20. storočia sa vyznačoval vznikom škôl ošetrovateľstva, ktoré sa zriaďovali pri nemocniciach. V tom období sa objavili problémy, ktoré súviseli s tým, kto a s akým vzdelaním bude pripravovať odborníkov pre výkon ošetrovateľského povolania.*“ A tak sa v tomto období v New Yorku na Pedagogickej fakulte Kolumbijskej univerzity otvorilo štúdium pedagogiky ošetrovateľstva. Týmto krokom sa mal vyriešiť problém kvalifikovaného vzdelávania sestier. Bol to vôbec jeden z prvých krokov vysokoškolského vzdelávania zameraného na ošetrovateľstvo (Kozoň a kol. 2012).

### **2.3 Vzdelávacie aktivity Florence Nightingaleovej**

Po návrate späť do Anglicka sa Florence Nightingale rozhodla z fondu, ktorý pod jej menom založili jej priatelia, otvoriť profesionálnu ošetrovateľskú školu pri nemocnici svätého Tomáša v Londýne. Riaditeľkou sa stala Sarah Wardroperová (Pohlová 2010). Škola bola otvorená deviateho júla 1860, nebola to prvá škola ošetrovateľstva na svete, ale jej ponímanie bolo značne rozdielne od predchádzajúcich škôl. Florence bola presvedčená, že sestrou môže byť len vzdelaná, inteligentná, tvorivá a samostatná bytosť. Triedy v tejto škole boli menej formálne, časť predmetov vyučovali lekári, v jednom ročníku bolo dvadsať až tridsať študentiek, ktoré boli ubytované v dome v areáli nemocnice. Teoretická výučba sa striedala s praktickou pri lôžku pacienta. Študentky nosili uniformy, ktoré Florence sama navrhla (Pavlíková 2006). Florence spracovala podrobný systém hodnotenia každej študentky. Študentky taktiež mohli hodnotiť svojich učiteľov a tým prispievali k zmenám. Aj vďaka peňažnému fondu mohlo navštevovať školu mnoho zahraničných študentiek z Dánska, Nemecka, Fínska, Švédska, či Francúzska. Od otvorenia do roku 1903 Nightingaleovej školu absolvovalo vyše dve tisíc sestier. Jej model ošetrovania a vzdelávania sestier sa rýchlo rozšíril po svete, najmä v štátoch Britského impéria. Od roku 1864 pracovala na projektoch pôrodníc, vojenských kasární a domáceho ošetrovateľstva. Ako prvá rozdelila pacientov podľa poskytovania ošetrovateľskej starostlivosti. Dovtedy boli na spoločných izbách muži, ženy aj deti. Zriadením nemocníc pre duševne chorých oddelila duševne zdravých pacientov od psychiatricky chorých (Cuperová 2009). Od roku 1862 sa v tejto škole pripravovali na svoje budúce povolanie aj pôrodné asistentky (Halousková 2008). Na čele vzdelávacieho programu pre pôrodné asistentky stála anglikánska sestra Mary Jones, ktorú si Florence Nightingale obzvlášť vážila, najmä v praxi, pretože ju veľa naučila. Pre výskyt horúčky šestonedielok museli školu pre pôrodné asistentky v roku 1867 zatvoriť, napriek tomu, že sa škole veľmi dobre darilo. Florence to podnietilo k intenzívnemu štúdiu príčin vzniku horúčky šestonedielok a vysokej úmrtnosti detí (Cuperová 2009).

### **3. HISTÓRIA VZDELÁVANIA SESTIER NA SLOVENSKU**

Začiatky ošetrovateľského školstva sú spájané s pôsobením rehoľných rádov. Príslušníci reholí a rádov vykonávali ošetrovateľskú starostlivosť v nemocniciach a ich vzdelávanie bolo založené na získavaní skúseností od starších. Na Slovensku vznikali v 16. a 17. storočí ránhojičské školy, ktoré sa už môžu pokladať v určitom zmysle za ošetrovateľské školy, pretože boli zamerané na ošetrovateľskú starostlivosť (Šimurková 1986). Zlepšenie úrovne zdravotnej starostlivosti a väčší záujem o starostlivosť o zdravie a o zdravotníctvo nastáva tereziánskymi a jozefínskymi reformami (1717 – 1780) (Lemon I, 1997). Pre slovenské ošetrovateľstvo malo veľký význam založenie Lekárskej fakulty v r. 1770 v Trnave. Prvýkrát sa v našej histórii požadovalo inštitucionalizované vzdelanie nielen od lekárov, ale aj od pôrodných báb. Avšak ošetrovateľky inštitucionalizované vzdelávanie v tejto dobe ešte nemali (Farkašová 2009). Naliehavá potreba odbornej systematickej prípravy ošetrovateliek sa ukázala pri zakladaní nových nemocníc a zdravotníckych zariadení. Kvôli tomu sa otvorila v Prahe v roku 1874 prvá ošetrovateľská škola. Horlivé bojovníčky za práva žien - Karolína

Světlá a Eliška Krásnohorská značne prispeli k jej kreovaniu. Prínos tejto školy bol veľký, no po siedmych rokoch zanikla. Po zániku prvej ošetrovateľskej školy v Prahe fungovala v Rakúsko-Uhorsku jediná laická škola pre ošetrovatelky vo Viedni pri Rudolfinerhause, ktorá bola založená v r. 1882 vďaka aktivite a autorite rakúskeho lekára Theodora Billrotha (Zelinka 2014). Nemocnice a lekári si do otvorenia ďalšej školy pripravovali ošetrovatelky samy. Sestry Červeného kríža a rádové sestry ošetrovali chorých v domácnosti a v súkromných službách (Šimurková 1986).

Aj keď profesionálne ošetrovateľstvo bolo ešte len v začiatkoch, kvalifikovaná ošetrovateľská činnosť bola naozaj potrebná nielen v nemocniciach, ale aj na zdravotne, sociálne a kultúrne zaostalom vidieku Slovenska. Slovenskou priekopníčkou ošetrovateľstva bola Janka Hrebendová. Narodila sa v 28. júna 1812 v Humpolci, ale detstvo a mladosť prežila na Slovensku. Medzi ženami a mládežou sa začala zaoberať národnej a osvetovej činnosti, tiež začala pôsobiť ako ľudová lekárka. Učila ľudí poskytovaniu prvej pomoci, zvládnutiu základov hygieny, ženám venovala špeciálnu pozornosť a odovzdávala skúsenosti, ktoré pomáhajú v predchádzaní chorôb. Na jeseň v r. 1848 bojovali Kossuthovské gardy so slovenskými dobrovoľníkmi v boji za slobodu. Bola aktívnou účastníčkou tohto revolučného hnutia a v tomto období sa Hrebendová zamerala na ošetrovanie ranených a organizovala pre ženy kurzy ošetrovania rán a obväzovania (Botíková 2011, s. 125).

V druhej polovici 19. storočia ešte stále poskytovali ošetrovateľskú starostlivosť rehoľné sestry a civilný dobrovoľníci, ktorí boli školení priamo v nemocniciach. A tiež v Bratislave založil v roku 1873 prvú školu pre pôrodné baby - Kráľovskú babskú školu s vyučovacím jazykom maďarským, nemeckým a slovenským. Bol aj jej prvým riaditeľom. Doktor Ján Ambro bol taktiež autorom vôbec prvej učebnice svojho druhu z pera slovenského lekára – pôrodníka s názvom Kniha o pôrodníctve pre baby. Táto učebnica bola prvá v tejto oblasti v slovenčine.

Rozpad Rakúsko - Uhorska ovplyvnil ošetrovateľstvo a ošetrovateľské vzdelávanie. Spolu so vznikom Československej republiky sa začali meniť ciele v zdravotnej starostlivosti a začal sa meniť aj prístup k vzdelaniu na Slovensku. Slovenské ošetrovateľstvo v Československej republike začalo preberať prvé skúsenosti z ošetrovateľskej praxe a vzdelávania z ošetrovateľskej školy v Prahe. Ošetrovateľské školy v Prahe – česká a nemecká, boli založené ešte v r. 1916 za Rakúsko– uhorskej monarchie. Predovšetkým česká škola bola v rokoch 1920 – 1923 pomocou amerických zdravotných sestier nastavená na medzinárodný štandard. Stala sa rozhodujúcou pre celkový vývoj zdravotnej starostlivosti v Československu. Jej absolventky založili Spolok diplomovaných sestier, z ktorého sa vyvinulo celoštátne profesijné združenie, ktoré až do 2. svetovej vojny významne ovplyvňovalo politiku v oblasti zdravotnej starostlivosti (Wolff 1997).

Na Slovensku v roku 1918 vznikli dve cirkevné ošetrovateľské školy a to v Bratislave a Košiciach. V roku 1919 v Bratislave vznikla Lekárska fakulta Univerzity Komenského. Ďalším míľnikom bol rok 1933 keď v Martine vznikla prvá dvojročná ošetrovateľská škola, ktorá pripravovala a vyškolovala len civilné ošetrovatelky. Na Slovensku ďalší vývoj škôl prebiehal až v roku 1945. Po druhej svetovej vojne vzrástol počet ošetrovateľských škôl. V roku 1946 bola založená Štátna dvojročná ošetrovateľská škola v Košiciach a Ošetrovateľská škola kongregácie milosrdných sestier sv. Vincenta v Nitre. V r. 1948 vznikla Ošetrovateľská škola Československého červeného kríža vo Zvolene a Liptovskom Mikuláši, Ošetrovateľská škola Dcér sv. Františka v Nových Zámkoch a Ošetrovateľská škola milosrdných sestier sv. Vincenta v Trenčíne. V r. 1947 bolo na Slovensku celkovo 9 ošetrovateľských škôl (Farkašová 2009). Absolventky týchto škôl pracovali v nemocniciach, s ktorými mali ich kongregácie podpísané zmluvy. Ich príprava bola na vysokej odbornej a morálnej úrovni (Falisová 1999). Ošetrovateľské školy boli v zmysle nariadenia vlády č. 22/1927 naviazané priamo na nemocnice, v ktorých vykonávali študentky

ošetrovateľskú prax. Odborné predmety ich vyučovali lekári z nemocnice. Študijný program sa delil na teoretickú a praktickú časť. V Československu ešte ošetrovateľské školy nemali jednotné učebné plány a osnovy. Dodržiavali len rámcové východiská ošetrovateľského povolania. Ošetrovateľskú prax mali na starosti školské sestry na jednotlivých pracoviskách v priamej spolupráci s ošetrovateľskou školou (Farkašová 2010).

Sociálne, politické a spoločenské podmienky v štáte sa po r. 1948 zmenili. Spolok diplomovaných sestier bol vylúčený z ICN, súčasne boli presadzované tendencie proti cirkevným ošetrovateľským školám. Práca v nemocniciach bola kvôli nedostatku personálu veľmi ťažká, namáhavá a finančne nedostatočne odmeňovaná. Pracovná doba nebola limitovaná. Ohrozenie plynulého poskytovania zdravotnej starostlivosti si vyžiadalo podmienky, ktoré mali zvýšiť záujem o ošetrovateľské štúdium. To sa mohlo stať len zlepšením sociálnej, vzdelávanej a spoločenskej situácie (Farkašová 2009).

Ošetrovateľské školy sa začlenili medzi sociálno – zdravotné odborné školy. Riadil ich rezort školstva, neskôr rezort zdravotníctva. Od roku 1948 priebežne dochádzalo k obsahovým a organizačným zmenám v systéme profesijnej prípravy sestier a ich úlohy v zdravotnej starostlivosti. Menila sa tiež dĺžka štúdia. Štúdium sa aktivovalo na denné, večerné a diaľkové. Absolventky získali úplné stredné odborné vzdelanie s maturitou a boli spôsobilé vykonávať povolanie zdravotnej, detskej a ženskej sestry. Na povolanie sestry existovalo aj dvojročné pomaturitné kvalifikačné štúdium pre absolventov gymnázia s maturitou. Rozvoj lekárskeho vzdelávania a systematizácia a organizácia zdravotnej starostlivosti značne ovplyvnili obsah vzdelávania v priebehu vývoja profesie. Do roku 1948 sa ošetrovateľské školy orientovali najmä na prípravu na ošetrovateľské povolanie. 80 % ich prípravy tvorila praktická časť. Po roku 1948 sa zdravotnícke školstvo dostalo do systému odborného školstva a žiakom v rámci jednotnej školskej sústavy poskytlo vymedzený rozsah všeobecnovzdelávacích vedomostí a prípravu na povolanie. V ošetrovateľskej praxi v r. 1948 - 1989 prevládala medicínsko-asistentský model ošetrovateľstva (Botíková 2011). Po r. 1948 ošetrovateľstvo a ošetrovateľské vzdelávanie priamo ovplyvnili legislatívne normy. Zákon č. 66/1950 Zb. jednotne upravoval platové pomery sestier, zaviedol sa 8-hodinový pracovný čas, čím sa zrušila vládne nariadenie z r. 1927 o pracovnej dobe ošetrovateľky, ktorá bola určená „podľa potreby“. V r. 1951 sa nariadením zákona z r. 1950 o zdravotníckych povolaniach sa prvýkrát definovala kategória stredných zdravotníckych pracovníkov, medzi ktorých zaradili aj sestry a pôrodné asistentky. Ústavou ČSR bolo zabezpečené právo na zdravotnú starostlivosť pre všetkých občanov. Zákon č. 103/1951 Zb. určoval jednotnú preventívnu a liečebnú starostlivosť. Vo vyhláske 70/1953 o odbornej spôsobilosti a odbornej výchove stredných a nižších zdravotníckych pracovníkov boli určené podmienky odbornej spôsobilosti na vykonávanie práce sestry a spôsoby dopĺňania vzdelania. Vyhláska č. 44/1966 Zb. o zdravotníckych pracovníkoch a iných odborných pracovníkoch v zdravotníctve stanovila spôsobilosť na vykonávanie povolania SZP ukončením štúdia maturitnou skúškou na SZŠ a súčasne stanovila povinné absolvovanie nástupnej praxe a poskytla možnosti ďalšieho vzdelávania formou pomaturitného špecializovaného štúdia (Farkašová 2009). Na Slovensku bolo v r. 1962 na Filozofickej a Lekárskej fakulte Komenského v Bratislave otvorené medziodborové štúdium – kombinácia psychológie a ošetrovania chorých, neskôr to bola pedagogika a ošetrovateľstvo. Štúdium určené primárne pre učiteľky ošetrovateľstva, bolo otvorené v roku 1960 na Karlovej univerzite v Prahe a Komenského univerzite v Bratislave. Väčšina vysokoškolských absolventiek pokračovala v pregraduálnom a inom vzdelávaní sestier, menšia časť pôsobila v ošetrovateľskej praxi a jej riadení (Botíková 2011).

### 3.1 Vzdelávanie sestier po roku 1989

Ošetrovateľstvo na Slovensku prešlo zmenou hlavne po roku 1990. Najväčší vplyv sa v niesol do Slovenského ošetrovateľstva z amerických a západoeurópskych krajín, čo sa odzrkadlilo v zmenách, ktoré boli zavádzané do praxe. Postupne sa zavádzali do praxe modely ošetrovateľskej starostlivosti, metóda ošetrovateľského procesu a sestry získavajú viac nezávislosti a samostatnosti. Vo vzdelávaní sa začína pozeráť a dodržiavať na kritéria Európskej únie (ďalej ako skratka EÚ), ktoré vypracovala Európska stratégia WHO pre vzdelávanie v ošetrovateľstve a pôrodnej asistencii. Sestry a ostatní strední zdravotnícki pracovníci založili stavovskú organizáciu pod názvom *Slovenská komora stredných zdravotníckych pracovníkov*, ktorá bola schválená Národnou radou Slovenskej republiky a to zákonom č. 14/1992 Z. z. dňa 5. decembra 1991. Slovenská komora SZP sa 15. júna 1997 stala členom Medzinárodnej rady sestier (ICN). ICN vydala dokumenty a materiály, ktorými sa riadila aj Slovenská komora SZP. V tom istom roku bol vypracovaný a schválený „*Národný plán rozvoja ošetrovateľstva*“, ktorý bol zameraný na zmeny ošetrovateľskej praxe. Zákon č. 277/1994 Z. z. o zdravotnej starostlivosti v znení neskorších predpisov zrušil kategóriu SZP a rozdelil zdravotníckych pracovníkov do týchto kategórií: lekár, zubný lekár, sestra, pôrodná asistentka, asistent, farmaceut, laborant, technik, iný zdravotnícky pracovník a iný odborný pracovník v zdravotníctve (Farkašová 2005). V roku 1999 priniesla strategické zmeny Bolonská deklarácia, ktorá bola vytvorená a špecifikovaná Európskou federáciou ošetrovateľských asociácií (European Federation of Nurses Associations – EFN), ICN (International Council of Nurses) a WHO (World Health Organization). Deklarácia priniesla zmeny, podľa ktorých sa mali aktualizovať a štandardizovať európske ošetrovateľské smernice. Ujasnilo sa vzdelávanie v ošetrovateľstve a to: každý študijný program musí vychádzať z praktických zručností a výskumu, existuje iba jedna všeobecne platná európska úroveň základného stupňa vzdelania sestier, prvý stupeň vysokoškolského štúdia má trvať iba tri akademické roky a iné. Tieto aktualizácie len zvýraznili potrebné zmeny na Slovensku: vzdelávať sestry nie len po profesijnej stránke, ale aj po výskumnej a manažérskej; rozšíriť obzor v oblasti kritického myslenia, komunikácii, podporiť tvorivé myslenie; obsah edukačných materiálov koncipovať a zamerať nie len na chorých jedincov, ale aj zdravých; celkovo upraviť a koncipovať vzdelávací systém v odbore ošetrovateľstvo tak, aby bol kompatibilný s vyspelými krajinami a európskymi normami. Mníchovská deklarácia, ktorá je z roku 2000 vymedzila prognózy a vízie zdravotníctva. Členské štáty súhlasili s názorom, že sestry sú kľúčové osoby v procese poskytovania komplexnej ošetrovateľskej starostlivosti. Preto boli odporučené inovácie, ktoré mali zabezpečiť rozvoj vedomostí a zručností prostredníctvom výskumu, možnosť mať voľný prístup k celoživotnému a kontinuálnemu vzdelávaniu, priestor pre sestry a lekárov k spoločnému vzdelávaniu a spolupráci, čím sa malo zabezpečiť zlepšenie interpersonálnej spolupráce v procese starostlivosti o pacienta. Boli vyčlenené a presne definované stratégie pre politiku zamestnanosti, naplánovanie pracovných síl a zabezpečenie dostatkov takého personálu a s takým vzdelaním, aké určujú najnovšie smernice v zdravotníctve. Táto deklarácia priniesla mnohé návrhy a podnety, čo sa hneď odzrkadlilo v potrebe vytvárania nových vzdelávacích programov na rozšírenie a doplnenie pokročilého vzdelania. Jeden z ďalších dôležitých dokumentov, ktorý ovplyvnil zmeny v procese vzdelávania sestier je Smernica Rady EÚ 2005/36/ES zo 7. septembra 2005 o uznávaní odborných kvalifikácií. Táto smernica ustanovila minimálne požiadavky pre pregraduálne štúdium sestier. Pregraduálne štúdium prebieha v 3-ročnej dennej forme, počas ktorej musí byť naplnených 4600 hodín výučby v teoretickej a klinickej sfére, pričom teoretická časť štúdia predstavuje najmenej 1/3 výučby a klinická časť štúdia predstavuje najmenej 1/2 prípravy. Odborná prax sa vykonáva výlučne v zdravotníckych zariadeniach alebo komunitách. Klinická výučba musí byť delegovaná pod odborným dohľadom (Kozoň a kol. 2012). Podmienky na vzdelanie boli: minimálny vek 17 rokov, ukončiť minimálne

trojročné denné štúdium v rozsahu 4600 hodín, pričom polovica hodín musí byť odborná prax a ukončenie štúdia štátnou záverečnou skúškou. Začiatky vysokoškolského vzdelávania sestier v odbore ošetrovateľstvo začalo na Jeseniovej lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Martine v roku 1990/1991, o tri roky neskôr tento študijný odbor otvorila Lekárska fakulta Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a o rok neskôr Trnavská univerzita. Školský rok 2000/2001 priniesol zmenu v legislatíve. Bola urobená úprava pri zriaďovaní vyšších odborných škôl, úprava obsahovej náplne bakalárskeho štúdia a rozčlenenie zdravotníckeho personálu v ošetrovateľstve. Podľa týchto a iných úprav príprava a štúdium na povolanie sestry spĺňala minimálne štandardy pre automatické uznanie kvalifikácie v štátoch EÚ. Vzhľadom na zmeny, ktoré prebehli vo vzdelávaní sestier to Hanzlíková (2011) pekne zhrnula: „vysokoškolské vzdelávanie v ošetrovateľstve na Slovensku veľmi rýchlo dosiahlo trend vyspelých krajín, v mnohých aspektoch aj zákony pružne reagovali na potreby vzdelanostnej úrovne sestier“. Príprava v ošetrovateľstve na povolanie sestry sa realizovalo formou stredoškolského odborného štúdia, ktorá končila maturitnou skúškou. A však táto možnosť vzdelávania bola od 1.septembra 2001 zrušená, študijné plány a náplň štúdia nespĺňala kritéria smerníc EÚ. Jednou z možností bola a stále je štúdium na vyššom odbornom 3-ročnom dennom štúdiu v odbore diplomovaná všeobecná sestra a diplomovaná pôrodná asistentka. V neposlednom rade je tu vysokoškolské vzdelávanie v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia v odbore ošetrovateľstvo. Absolventi, ktorí ukončili vysokoškolské štúdium na magisterskom stupni štúdia môžu požiadať o rigorózne skúšky. V prípade záujmu o ďalšie vzdelávanie je možnosť pokračovať vo vysokoškolskom vzdelávaní tretieho stupňa – doktorandskom študijnom programe – a tým získať akademický titul PhD. – philosophiae doctor. Ak sestra spĺňa kritéria pre habilitačné konanie, má možnosť sa usilovať o vedecko-pedagogický titul doc. - docent. Sestra, ktorá pracuje vedecky aj pedagogicky a spĺňa kritéria pre inauguračné konanie, sa môže uchádzať o titul prof. – profesor (Farkašová a kol. 2010)

#### 4. ZÁVER

Pre ošetrovateľstvo a vzdelávanie v ošetrovateľstve na Slovensku prišla veľká zmena, vstupom do EÚ. Slovenská republika ako člen EÚ sa zaviazalo, že akékoľvek vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov bude štátom kontrolovaná a regulovaná činnosť. Pre požiadavku o kontrolovanú a regulovanú vzdelávaciu činnosť zdravotníckych pracovníkov, bolo nutné zaviesť nový systém profesionálnej prípravy a vzdelávania zdravotníckych pracovníkov.

#### Použitá literatúra

1. BAČIŠINOVÁ, J., K. VALDMANOVÁ a A. BAČIŠINOVÁ. Florence Nightingale – curriculum vitae (1820-1910). In: *Molisa 2*. Prešov: PU, 2005, s. 6-8. ISBN 80-8068-396-7.
2. BOLEDOVIČOVÁ, M. Návšteva u Florence Nightingaleovej. In: *Ošetrovateľstvo a pôrodná asistencja*. Roč. 8, 2010, č. 5, s. 9-10. ISSN 1336-183X.
3. BOTÍKOVÁ, Andrea (ed.). *Manuál pre mentorky v ošetrovateľstve: Učebnica pre mentorky a študentov ošetrovateľstva*. 2. doplnené a prepracované vydanie. Trnava: TU, 2011. 287 s. ISBN 978-80-8082-501-0.
4. FALISOVÁ, A. *Zdravotníctvo na Slovensku v medzivojnovom období*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, 1999. 203 s. ISBN 80-224-0544-2.
5. FARKAŠOVÁ, D. *História ošetrovateľstva: učebnica pre odbor ošetrovateľstva*. 1. vydanie. Martin: Osveta, 2010. 169 s. ISBN 978-80-8063-332-5.
6. FARKAŠOVÁ, D. *Ošetrovateľstvo – teória*. 3. doplnené vyd. Martin: Osveta, 2009. 245 s. ISBN 978-80-8083-322-6.



7. GULÁŠOVÁ, I. Reformátorka ošetrovania. In: *Historická revue*, roč. XV, 2004, č. 7-8, str. 12.
8. HAJDÚOVÁ, G., GAJDOŠOVÁ, M. Ako ju (ne)poznať. In: *Sestra*. Roč. 4, 2005, č. 5, s. 10-11. ISSN 1335-9444.
9. HANZLÍKOVÁ, A. *Profesionálne ošetrovatelstvo a jeho regulácia*. 1. vydanie. Martin: Osveta, 2011. 155 s. ISBN 978-80-8063-360-8.
10. KOZOŇ, V. a kol. *Ošetrovatelstvo – 50 rokov univerzitného vzdelávania na Slovensku*. Wien: öGVP Verlag, 2012. 323 s. ISBN 978-3-9502178-6-5.
11. KUTNOHORSKÁ, J. *Historie ošetrovatelství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 206 s. ISBN 978-802-4732-244.
12. POHLOVÁ, A., POHLOVÁ, Z. Sestra má byť vzdelaná, tvořivá a inteligentní bytost. In: *Sestra*. Roč. 4, 2010, č. 4-5, s. 23-25. ISSN 1210-0404.
13. POVOLNÁ, P. Dejávu dnešního ošetrovatelství. In: *Sestra*. Roč. 11, 2012, č. 5-6, s. 16-17. ISSN 1335-9444.
14. ŠIMURKOVÁ, C. *Ošetrovatelstvo I*. 2. vyd. Martin: Osveta, 1986. 504 s. ISBN 70-052-86.
15. ŠKRLA, P., ŠKRLOVÁ, M. *Kreativní ošetrovatelský management*. 1. vyd. Praha : Advent-Orion, 2003. 477 s. ISBN 80-7172-841-1.

#### **Kontaktné údaje**

PhDr. Jana Cuperová, PhD.  
Fakulta zdravotníckych odborov  
Prešovská univerzita v Prešove  
Ul. Partizánska 1  
080 01 Prešov  
Tel: +421 51 7562 455  
email: jana.cuperova@unipo.sk

# APLIKACE INTONAČNÍ METODY MAXE BATTKEHO V PUBLIKACI JAN NEPOMUKA POLÁŠKA POPĚVKY, PÍSNÍČKY A ŘÍKADLA PRO ŠKOLY OBECNÉ A CHOVANCE IV. ROČNÍKU UČITELSKÝCH ÚSTAVŮ

## APPLICATION OF THE MAX BATTKE'S INTONATION METHOD IN THE PUBLICATION OF JAN NEPOMUK POLÁŠEK "POPĚVKY, PÍSNÍČKY A ŘÍKADLA PRO ŠKOLY OBECNÉ A CHOVANCE IV. ROČNÍKU UČITELSKÝCH ÚSTAVŮ"

*Jan Chumchal*

### Abstrakt

Cílem příspěvku je analyticky zhodnotit aplikaci intonační metody Maxe Battkeho v publikaci „Popěvky, písničky a říkadla pro školy obecné a chovance IV. ročníku učitelských ústavů“ Jana Nepomuka Poláška. Příspěvek si klade za dílčí cíl představit základní principy Battkeho intonační metody a její vliv na hudební výchovu do 30. let 20. století.

*Klíčová slova:* Max Battke, Jan Nepomuk Polášek, intonační metoda, hudební vzdělávání, pěvecké činnosti

### Abstract

The aim of the article is to analyze application Max Battke's intonation method in the publication „Popěvky, písničky a říkadla pro školy obecné a chovance IV. ročníku učitelských ústavů“ of Jan Nepomuk Polášek. The contribution aims to introduce the basic principles of Battke's intonation method and its influence on music education by the 1930s.

*Key words:* Max Battke, Jan Nepomuk Polášek, intonation method, music education, vocal activities

### 1. PROFIL JANA NEPOMUKA POLÁŠEKA (1873-1956)

Skladatel, sběratel lidových písní a pedagog Jan Nepomuk Polášek se narodil ve Frenštátě pod Radhoštěm, avšak velkou část svého života prožil ve Valašském Meziříčí, kde působil od roku 1896. Studia absolvoval Polášek na Varhanické škole v Brně, kterou ukončil státní závěrečnou zkouškou ze zpěvu a hudby složenou před českou zkušební komisí pro učitelství hudby na středních školách a učitelských ústavech v roce 1893.<sup>1</sup>

Po svém příchodu do Valašského Meziříčí začal vyučovat na soukromé Válkové hudební škole a následně o pět let později založil vlastní soukromou hudební školu. Od roku 1903 vyučoval na soukromém ženském učitelském ústavu<sup>2</sup>, kde působil až do konce své pedagogické kariéry (1936). Poláškovu pedagogické působení ve Valašském Meziříčí je spjato také s dalšími významnými školami, konkrétně s třetím českým gymnáziem na Moravě založeným v roce 1871<sup>3</sup> a dívčím reálným gymnáziem.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> KNEISL, Jaroslav. *Jan Nepomuk Polášek Život, působnost ve Valašském Meziříčí a náhled do díla s využitím jeho pozůstalosti*. Masarykova univerzita, 2010. Bakalářská práce.

<sup>2</sup> Veřejným učitelským ústavem se stal v letech 1906-1907 a následně v roce 1920 byl přeměněn na koedukační ústav.

<sup>3</sup> SEDLÁČEK, Alois. *50let gymnasia ve Valašském Meziříčí 1871-1921*. Valašské Meziříčí, 1921, s. 1.

Polášek se mimo svou hudebněvýchovnou praxi věnoval také publikační činnosti zaměřující se převážně na problematiku pěveckých činností, které ve dvacátých letech minulého století dominovaly a tvořily hlavní náplň tehdejší hudební výchovy, respektive předmětu „Zpěv“.<sup>5</sup> Vydal například „Sbírku 120 písní pro školy obecné, občanské, I odd. škol středních a IV. roč. učitelských ústavů“<sup>6</sup> nebo „Popěvky, písničky a říkadla pro školy obecné a chov. IV. roč. ústavů učitelských“<sup>7</sup>, v níž se soustřeďuje na intonační schopnost, čtení a zpívání melodie z listu.

Široká veřejnost má osobnost Jana Nepomuka Poláška spojenou hlavně s jeho činností sběratelskou<sup>8</sup>, zejména se sbírkami Valašské Pěsničky I-VI, na kterých pracoval s dlouholetým spolupracovníkem Arnoštem Kubešou. Tyto sbírky dodnes tvoří významný zdroj valašských lidových písní pro valašské folklorní soubory a cimbálové muziky.

Důležitou součástí Poláškovy života byla také činnost umělecká, v níž jako upravovatel písní pro různé typy pěveckých sborů a ansámbľů nebo autor vokálních a instrumentálních skladeb prokazuje znalost problematiky lidových písní, ale také kompozičních technik, jejichž základy získal již během studia na Janáčkově varhanické škole v Brně. Výše konstatovaná fakta řadí Jana Nepomuka Poláška mezi významné osobnosti nejen hudební výchovy, ale také uměleckého a kulturního života na Valašskomeziříčsku.<sup>9</sup>

## 2. INTONAČNÍ METODA MAXE BATTKEHO A ČESKÁ HUDEBNÍ VÝCHOVA

Intonační metoda berlínského hudebního pedagoga významně ovlivnila českou hudební výchovu na začátku a ve 20. a 30. letech minulého století. Poprvé se s touto reformní Primavista metodou seznamuje hudebněpedagogická veřejnost prostřednictvím spisu Františka Spilky „Nové směry u vyučování zpěvu v roce 1905“ a následně na třítydenním kursu, který pořádala z jeho podnětu vinohradská Pěvecká škola Umělecké výchovy za vedení Stanislava Jiráňka v roce 1912, kterého se účastnil i Max Battke, kde svou metodu demonstroval. Podobný kurz pro německé učitele uspořádal o rok později profesor Emil Bezecný. Zmíněný kurz Františka Spilky se stal důležitým impulsem pro následné rozšíření nové metody v Čechách a na Moravě.<sup>10</sup>

Již před samotnou návštěvou Maxe Battkeho v Praze se objevily první české adaptace jeho metody, kdy Konrád Pospíšil, Stanislav Jiránek a Adolf Cmíral pomocí úryvků vhodných českých lidových písní a dalšími dětem blízkými písněmi dokázali nahradit trochu nezázivné a jednotvárné intonační příklady v Battkeho učebnicích.<sup>11</sup>

Seznámení české hudebněpedagogické veřejnosti s Battkeho intonační metodou a její české obměny se staly příčinou – i přes ve 20. letech probíhající reformní snahy – jednostranného směřování všeobecné hudební výchovy, jenž se z původně průpravných cvičení stával cíl hudebněvýchovné práce a lidová píseň pouhým intonačním materiálem. Tento směr se stal tak

---

<sup>4</sup> JANOUŠEK, Jindřich. *Historie Valašského Meziříčí a Krásna nad Bečvou v datech*. 1. Valašské Meziříčí: Colora, 1996, s. 53.

<sup>5</sup> Mimo pěveckým činnostem se J. N. Polášek ve své publikační činnosti zaměřovat na problematiku hudební teorie, obecné hudební výchovy atd.

<sup>6</sup> POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Sbírka 120 písní pro školy obecné, občanské, I. odd. škol středních a IV. roč. ústavů učitelských*. Nové Benátky: Kamil Kische – Trojan, 1924.

<sup>7</sup> POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Popěvky, písničky a říkadla pro školy obecné a chov. IV. roč. ústavů učitelských*. Nové Benátky: Nototiskárna a hudební nakladatelství Kamila Kische – Trojana.

<sup>8</sup> První sbírku lidových písní vydal Jan Nepomuk Polášek v roce 1919.

<sup>9</sup> DLASK, Emil. *Valašský skladatel J. N. Polášek a jeho dílo*. Praha: Knihovna unie čes. Hudebníků, 1941, s. 18-23.

<sup>10</sup> GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha: Editio Supraphon, 1973, s. 62.

<sup>11</sup> MAZUREK, Jan. *Metoda Jaques-Dalcrozova a česká hudební výchova (1911-1938)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-768-0. s. 12.

jedním z ústředních problémů hudebněvýchovného procesu ve 20. a 30. letech minulého století.<sup>12</sup>

Cílem Maxe Battkeho byl všestranný rozvoj hudebního sluchu spojující obě složky intonačního procesu. Pozornost věnoval také rozvoji hudební paměti a harmonickému cítění. Vychází z názoru, že systematickou vytrvalou prací a za pomoci určených cviků může každý člověk dosáhnout vyspělého stupně hudebnosti, jakožto předpokladu pro správné chápání a oceňování hudebních děl. Podle jeho názoru by se žáci měli učit zpěvu jako jiným vyučovacím předmětům a musí vyvinout sílu vůle, aby se naučili číst notové písmo stejně dobře jako písmo čtecí.<sup>13</sup>

Principem metody Primavista je relativní solmizace, kdy tónika je ve všech tóninách označena slabikou „do“ a tónický kvintakord (T5), tvoří ve všech tóninách slabiky „do“-„mi“-„sol“. Intonační oporou se stala diatonická stupnicová řada, konkrétně její I. a V. stupeň, od nichž se odvozuje představa dalších stupňů. Procvičováním vztahů k základnímu tónu stupnicové řady se postupně dosáhne zpěvu z listu (primavista).<sup>14</sup> Jako příklad intonační metody Maxe Battkeho a jejího principu může posloužit publikace vydaná v roce 1913 „Nevyčerpatelná cvičení ke zpěvu z listu (primavista).“<sup>15</sup> Cvičení jsou určena převážně k potřebě škol, pěveckých sborů a konzervatoří, ale také k soukromému vyučování. Publikace je rozdělena na dvě části, rytmická cvičení a intonační cvičení, přičemž intonačnímu výcviku je věnována její větší část.

Základní princip jednotlivých – dle obtížnosti rozdělených – cvičení je využívání solmizačních slabik do, re, mi, fa, sol, la, si, do. Příklady vždy začínají tónikou „do“, která je na začátku řádku vyznačená zesílenou linkou, eventuálně šrafovanou mezerou. Výhodou je také rozdělení jednotlivých stran na čtyři samostatné pásy označené písmeny a–q, které odpovídají náročnosti a nabízejí možnost jednotlivé řádky různě kombinovat.<sup>16</sup>

### **3. POPĚVKY, PÍSNÍČKY A ŘÍKADLA PRO ŠKOLY OBEČNÉ A CHOVANCE IV. ROČNÍKU UČITELSKÝCH ÚSTAVŮ**

Publikace Jana Nepomuka Poláška se zaměřuje na žáky nejnižších stupňů tehdejších obecných škol. V jejím úvodu autor zmiňuje hlavní cíle vyučování zpěvu na tehdejších obecných školách, tedy intonační schopnosti, čtení a zpívání melodie z listu. Neopomíná ale také rozvoj hudebního sluchu, paměti, rytmického a estetického cítění, kterého lze dosáhnout pomocí soustavných cvičení. V úvodním textu se Polášek zabývá mimo zmíněných cílů hlasovou výchovou, zejména pak hlasovou hygienou. Jako patologický jev způsobující nepřírozený křik a vznik hlasových poruch spatřuje v hromadném čtení a v hromadných odpovědích žáků. Za příklad Poláškových názorů na hlasovou hygienu může posloužit následující citace: „*Zpíváním silných tónů se hlas nevychovává a cit estetický se otupuje a umrtvuje a tím vychovává se řada různých nečností.*“<sup>17</sup>

Příručka – jak sám autor tuto publikaci nazývá – nabízí výběr pěveckých cvičení založených po stránce melodické na tónickém trojzvuku a diatonických postupech v durové tónině. Jednotlivé příklady jsou nejčastěji psány ve dvou,- tří,- čtyř,- a šestidobém taktu a v oblasti

<sup>12</sup> GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha: Editio Supraphon, 1973, s. 71.

<sup>13</sup> GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha: Editio Supraphon, 1973, s. 63.

<sup>14</sup> PECHÁČEK, Stanislav. *Tradice a současnost výuky intonace v českých zemích*. Hudební výchova 4/2005. č. 15. Praha, s. 55-57.

<sup>15</sup> BATTKE, Max. *Nevyčerpatelná cvičení ke zpěvu z listu (primavista)*. Berlín, 1913.

<sup>16</sup> Tamtéž.

<sup>17</sup> POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Popěvky, písničky a říkadla pro školy obecné a chov. IV. roč. ústavů učitelských*. Nové Benátky: Nototiskárna a hudební nakladatelství Kamila Kische – Trojana.

rytmiky se zde vyskytují kombinace not čtvrt'ových, půlových, osminových, ale také rytmy náročnější jako je synkopa, triola či tečkovaný rytmus.<sup>18</sup>

Polášek v závěru úvodu zmiňuje tři autory spisů zaměřujících se na pěvecké činnosti: Stanislava Dobše, Stanislava Jiráka a Adolfa Cmírala, z jejichž publikací<sup>19</sup> čerpal inspiraci při sestavování vybrané příručky. Dle samotného úvodu a v něm zmíněných faktů vyplývá, že Jan Nepomuk Polášek znal Battkeho intonační metodu a čerpal inspiraci z adaptací této metody vytvořených českými autory zpěvníků a metodických příruček, z nichž následně vycházel při tvorbě vybrané publikace.<sup>20</sup>

Popěvky, písničky a říkadla Jana Nepomuka Poláška obsahují šedesát cvičení různé obtížnosti, přičemž prvních dvaadvacet je založeno na jednotlivých stupních tónického kvintakordu. Ostatní cvičení se opírají o diatonické postupy nebo tónický kvintakord durových tónin, nejčastěji pak o tóninu C dur, v níž je psáno dvacet devět cvičení. Mezi často využívané tóniny patří také D dur, Es dur, F dur. Všechny durové tóniny, které Polášek zvolil, umožňují zvládnutí jednotlivých cvičení žákům mladšího školního věku.

Princip Battkeho intonační metody je zřejmý také v četnosti využití jednotlivých stupňů tónického kvintakordu ve všech šedesáti cvičeních, kdy jejich valná většina začíná na I. a V.<sup>21</sup> stupni diatonické řady a pouhých devět cvičení začíná III. stupněm, od nichž se následně odvozují další stupně. Polášek se ve své práci neopírá o solmizační slabiky, jenž využíval Max Battke, ale o textovou složku nápěvů, říkadel a písní, které jsou žákům bližší a napomáhají k rychlejšímu zvládnutí jejich rytmické složky, lepšímu zapamatování a primárně navození jednotlivých stupňů tónického kvintakordu a následné intonace stupňů následujících.<sup>22</sup> Ačkoliv využití principů intonační metody Primavista Maxe Battkeho je v publikaci nezpochybnitelné, inspiroval se Polášek také u svých kolegů Adolfa Cmírala, Stanislava Dobše, a Stanislava Jiráka, kteří tuto metodu upravili.

#### 4. ZÁVĚR

Obecné hudební vzdělávání na začátku 20. století, a zejména pak v meziválečném období, se vyznačovala reformními snahami o nový obsah hudební výchovy, respektive Zpěvu, avšak orientace předmětu zůstávala v oblasti intonace a lidová píseň jejím prostředkem. Důsledkem tohoto pojetí obecného hudebního vzdělávání byl pokles zájmu o předmět Zpěv.

Jan Nepomuk Polášek vypracoval publikaci cvičení z popěvků, písniček a říkadel založenou na Battkeho intonační metodě a na ní vytvořených českých modifikacích, kterými se inspiroval. Rozšířil tak portfolio metodických příruček a zpěvníků vydávaných v meziválečném období. Cíle, které si stanovil v jejím úvodu, sice potvrzují trendy ve 20. a 30. letech minulého století, avšak Polášek zde uvádí jako jeden z cílů také rozvoj estetického citu, což napovídá tomu, že příručka neměla sloužit pouze jako intonační materiál, ale rozvíjet u žáka širší spektrum hudebních dovedností.

#### Literatura

1. BATTKE, Max. *Nevyčerpatelná cvičení ke zpěvu z listu (primavista)*. Berlín, 1913.
2. DLASK, Emil. *Valašský skladatel J. N. Polášek a jeho dílo*. Praha: Knihovna unie čes. Hudebníků, 1941.

<sup>18</sup> Tamtéž.

<sup>19</sup> Stanislav Dobš: „Metodický nástin vyučování zpěvu na školách obecních i občanských, zpracovaný metodou nální“; Stanislav Jiránek: „Zpěvník maličkových I.-III. a „Průvodce“ k němu sestavený dle Battkeho metody; Adolf Cmíral: „Písničky a říkadla“ dle metody tonální.

<sup>20</sup> POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Popěvky, písničky a říkadla pro školy obecné a chov. IV. roč. ústavů učitelských*. Nové Benátky: Nototiskárna a hudební nakladatelství Kamila Kische – Trojana.

<sup>21</sup> Na I. stupni začíná 29 a na V. 23 cvičení.

<sup>22</sup> POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Popěvky, písničky a říkadla pro školy obecné a chov. IV. roč. ústavů učitelských*. Nové Benátky: Nototiskárna a hudební nakladatelství Kamila Kische – Trojana, s. 3.-10.

3. GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha: Editio Supraphon, 1973.
4. JANOUŠEK, Jindřich. *Historie Valašského Meziříčí a Krásna nad Bečvou v datech*. 1. Valašské Meziříčí: Colora, 1996.
5. KNEISL, Jaroslav. *Jan Nepomuk Polášek Život, působnost ve Valašském Meziříčí a náhled do díla s využitím jeho pozůstalosti*. Masarykova univerzita, 2010. Bakalářská práce.
6. MAZUREK, Jan. *Metoda Jaques-Dalcrozova a česká hudební výchova (1911-1938)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. 56. s. ISBN 978-80-7464-768-0.
7. PECHÁČEK, Stanislav. *Tradice a současnost výuky intonace v českých zemích*. Hudební výchova 4/2005. č. 15. Praha.
8. POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Popěvky, písničky a říkadla pro školy obecné a chov. IV. roč. ústavů učitelských*. Nové Benátky: Nototiskárna a hudební nakladatelství Kamila Kische – Trojana.
9. POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Sbírka 120 písní pro školy obecné, občanské, I. odd. škol středních a IV. roč. ústavů učitelských*. Nové Benátky: Kamil Kische – Trojan, 1924.
10. SEDLÁČEK, Alois. *50let gymnásia ve Valašském Meziříčí 1871-1921*. Valašské Meziříčí, 1921.

### **Kontaktní údaje**

Mgr. Jan Chumchal

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy

Fráni Šrámka 3, Ostrava-Mariánské hory 709 00

TEL: + 420 732 453 889

jan.chumchal@gmail.com

# ŠTÝLOVOSŤ, AKO JEDEN Z AXIOLOGICKÝCH ASPEKTOV SÚČASNEJ VOKÁLNEJ EDUKÁCIE A INTERPRETÁCIE V KONTEXTE NONARTIFICIÁLNEJ HUDBY

## INTERPRETATION STYLE AS ONE OF THE AXIOLOGICAL ASPECTS OF CONTEMPORARY VOCAL EDUCATION AND INTERPRETATION IN THE CONTEXT OF NONARTIFICIAL MUSIC

*Iveta Štrbák Pandiová*

### **Abstrakt**

Príspevok upriamuje pozornosť na štýlovosť vokálnej interpretácie v kontexte jednotlivých žánrov a druhov nonartificiálnej hudby. Pomenúva a kategorizuje jej prvky podľa zložiek hlasovej techniky, ktoré tvoria axiologickú podstatu štýlovej interpretácie. Taktiež vyzdvihuje ich význam vo vokálnej výchove.

**Príučové slová:** vokálna edukácia, štýl/štýlovosť, hlasová technika, nonartificiálna hudba

### **Abstract**

The paper focuses on styles of vocal interpretations in the particular genres and types of non-artificial music. It defines and categorizes features according to voice techniques creating axiological essence of the stylistic interpretation. It also emphasizes their importance in vocal education.

**Key words:** vocal education, interpretation style, vocal education, nonartificial music

### **1. DIVERZIFIKÁCIA VOKÁLNEJ INTERPRETÁCIE A EDUKÁCIE V HISTORICKOM KONTEXTE**

Vznik novodobého speváckeho umenia, hlasovej kultúry je spätý s belcantovým hnutím, ktoré sa zrodilo v 16. storočí v Taliansku. Neapolské a boloňské majstrovstvo postupne ovládlo operné scény celej Európy a ostatné svetadiely. S neustálym prepojením na belcanto vznikalo mnoho speváckych škôl, špecifikovala sa štýlovosť z pohľadu historického, teritoriálneho alebo žánrového. Až do 20. storočia hovoríme prakticky o klasickej/artificiálnej vokálnej technike, z ktorej sa postupne vyšpecifikoval neklasický/nonartificiálny hlasový prejav, práve vďaka prudkým rozmachom tanečnej a zábavnej hudobnej kultúry. Postupne narastajúce široké žánrové spektrum s nezastaviteľným rozvojom techniky a médií zrodilo nutnosť systematizácie a kategorizácie v okruhu nonartificiálnej hudby. Popri klasickej speváckej technike, ktorá predstavovala školeného speváka, koncertného umelca, si žili „vlastným“ životom ľudový spevák, šansonier, spevák kupletov, muzikálov a jazzu, pri ktorých sa nepredpokladala, ale ani nevyžadovala kultivovanosť hlasového prejavu.

Nonartificiálna hudba je relatívne svojbytná vývojová sféra európskej hudobnej kultúry, ktorá na prelome 19. a 20. storočia zvýšila mieru špecifickosti, vnútornej diferenciacie a spoločenskej závažnosti. Jej špecifické znaky vymedzil *I. Poledňák* nasledovne: „*typovo štandardizovaný základ tvorby, zoslabený význam skladobnej jedinečnosti diela, zvýraznenie podielu interpretácie, spontaneita vnímania a spotreby, silné a bezprostredné zastúpenie sociálnych a psychických funkcií, široká spoločenská konzumná základňa, podriaďovanie sa*

bežným ekonomickým mechanizmom a zákonitostiam.“<sup>1</sup> Je však nutné pripomenúť, že jednotlivé kritériá nemožno izolovať a absolutizovať. Takisto ani nonartificiálnu hudbu nemôžeme klasifikovať len podľa šírky konzumnej základne. Je totiž natoľko vnútorne diferencovaná, že v jej rámci vznikajú esteticky náročné a podnetné tendencie. Podľa Kajanovej doterajšie bádania v okruhu nonartificiálnej hudby nemajú jasný obsah analýzy a teoretici sa snažia vyriešiť tento problém dvoma prístupmi. Prvý naznačuje, že tento typ hudby je omnoho viac ako iné žánrovo-štýlové okruhy zviazaný so sociálnym prostredím, a preto sa má analýza zamerať na hudobno-sociologickú stránku diela. V druhom prístupe má ísť o analýzu hudobno-teoretickú, rešpektujúcu typické znaky tohto okruhu. Či už jeden, alebo druhý prístup k obsahu analýzy nonartificiálnej hudby nepriamo nastolil potrebu diferencovaného prístupu a špecifikácie nielen vokálnej interpretácie, ale aj edukácie. Práve týmto krokom začína samotná diverzifikácia vokálnej pedagogiky i interpretácie. Je nutné ale pripomenúť, že nonartificiálna vokálna technika stále principiálne nadväzuje na klasicku/artificiálnu. Na tomto mieste je nevyhnutné spomenúť zásadné rozdiely, v ktorých sa rozlišuje vyučovanie klasického a nonartificiálneho spevu. Spoločné majú predovšetkým vytvorenie svalových návykov pri zvládaní dychovej techniky, posadenie tónu v predných hlavových rezonančných priestoroch, rozoznievanie hlavových a hrudných rezonančných priestorov, základy artikulácie a tvorenie dynamiky tónu. Naopak rozdielne sú rozsahové pravidlá hlasu, pomer mixácie rezonancií, krytie tónu, práca so slovom, práca s množstvom dychu vypusteným z dychovej rezervy, zdobenie tónu.

### **1.1 Pieseň ako materiál v službách interpretačnej štýlovosti v kontexte nonartificiálnej hudby, vplyvy na jej premeny a vývoj**

Za dôležitý moment v histórii novodobej piesne považujeme fúziu počiatkov inštrumentálneho jazzu s tradičnou černošskou vokálnou hudbou. Zo základných rysov tejto fúzie, ktoré mali nesporne ráz ľudového umenia, sa postupne vykryštalizoval funkčný, úžitkový charakter, slúžiaci k zábave a tanci. Interpretačné atribúty tejto vznikajúcej formy niesli znaky pôvodnej ľudovej piesne – drsný hlasový tón, výrazné rytmické členenie, prejavujúce sa synkopickými útvarami, spievaním mimo taktovej doby (tzv. off-beat). V intonácii sa postupne čoraz viac prejavovali buď vyostrené alebo nedotiahnuté tóny špecifických stupňov jazzovej modalít (blue notes/dirty tones). Špecifický výraz v interpretácii, dovtedy neobvyklé frázovanie, ktoré často prerastalo do improvizácie, bolo podmienené dikciou a frázovaním hovorového jazyka. Môžeme taktiež konštatovať, že okrem jazyka na vývoj interpretácie pôsobila nielen inštrumentálna hra a skutočnosť zmeny funkcie piesne na tanečnú a zábavnú, ale aj zmena akustického prostredia z voľnej prírody a kostolov do hlučných „tančiarň“ a „klubov“. Mimoriadne nároky na interpreta, hlavne čo sa týka spevákovej techniky (sila, nosnosť a vytrvalosť), sa zvýšili priamo úmerne so zvyšovaním nástrojového obsadenia jednotlivých sprevádzajúcich akustických kapiel. Interpreti viedli doslova silový boj o zvukovú vyváženosť a bez mikrofónu sa spoliehali na svoj hlasový fond. Ďalším medzníkom v štýlovosti bol nástup mikrofónu, čo otváralo spevákom nové interpretačné možnosti. Môžeme konštatovať, že pôsobil priam revolúciu vo výrazových i tónových možnostiach interpretov. Nastupuje tzv. *swingový štýl*, ktorého charakterizuje jemnejšie frázovanie, rytmická uvoľnenosť, spevnosť až „vláčnosť“ v pomalých piesňach. Interpreti si rýchlo uvedomili, že sa namiesto vlastných rezonátorov môžu „spoliehať“ na regulátory zvukovej sily a farby zosilňovačov. Na jednej strane neboli nútení dbať o správnu a prirodzenú funkciu hlasiviek, rezonátorov, ale na strane druhej museli zvládať čoraz komplikovanejšie jazzové frázovanie a obstať v zakúrených priestoroch tanečných lokálov. Vývojom tejto technickej vymoženosti, ako aj vývojom samotnej citlivosti mikrofónu sa

<sup>1</sup> MATZNER, Antonín – POLEDŇÁK, Ivan – WASSERBERGER, Igor et al.: *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*; Praha: Editio Supraphon, 1980, s. 293.



zvýšili nároky na výrazovosť – interpret nebol tak akusticky i fyzicky viazaný na mikrofón a mohol sa pohybovo uvoľniť a „pretaviť“ výraz piesne aj do pohybu. Znamenalo to nástup *rock'n'rollového* interpretačného štýlu, ktorého hlavným znakom je zvýšená výrazovosť, spontánnosť, hraničiaca s exaltovanosťou, potvrdzujúc tak fakt, že najsilnejší interpretačný výraz je najpôsobivejší v najvyšších rozsahových možnostiach hlasu. Najmarkantnejšie sa to prejavilo v štýle *rhythm and blues*. Spevák party sa tak prirodzene posunuli do vyšších polôh a ideálom sa stal interpret s vyššie položeným hlasovým fondom. Rovná spevácka línia bola prerušovaná krátkymi, trhavými frázami, často krát aj v rámci jedného slova, čím sa stáva interpretácia čímsi doposiaľ nepoznanou a „podmanivou“ pre poslucháča. Ďalším výrazným vplyvom na samotnú interpretačnú štylovosť bol rozvoj masovo-komunikačných prostriedkov a s ním súvisiaci nastupujúci *beatový* štýl, čím sa začala silná éra *pop music*.

Hudobno-interpretácie uchopenie piesne súčasným interpretom korešponduje s tematikou textu aj hudobnou zložkou skladby. Piesne hitovej produkcie súčasnej nonartificiálnej hudby vykazujú atribúty, ako sú romantizujúce tendencie, či preferovanie explicitnej sexuality. Recipientom súčasnosti neprekáža ani vysoká zvuková intenzita, stupňovanie násilia prostredníctvom expresivity a „drivu“ hudby, rôzne sexuálne deviácie v textoch a vizualizáciách piesne. Či už ide o formálnu alebo obsahovú stránku piesne, v súčasnosti ju determinujú najmä masovokomunikačné prostriedky, prostredníctvom ktorých sa hudba začala šíriť obrovským tempom a zvýšila sa potreba (ale aj možnosť) kvalitne a prepracovane masovo prezentovať hudobné skladby a interpretov týchto skladieb.

Popri horeuvedenom vývoji populárnej piesne si akýmsi osobitým životom žije šansón a *šansónový štýl* interpretácie. Od piesní jazzového okruhu výrazne odlišný šansón predstavuje ojedinelú interpretáciu koreniacu ešte v 11. storočí v Európe, pestovanú potulnými speváckmi, trubadúrmí a truvérmí. Francúzske označenie šansónu pôvodne znamenalo akúkoľvek hrdinskú pieseň s dôrazom na text, príbeh. Jeho nemeckou obdobou bol tzv. brechtovská pieseň. V súčasnosti označuje prednesovú populárnu pieseň s dôrazom na náročnosť textu a sugestívnu hereckú interpretáciu. Od interpreta si vyžaduje nielen výraznú hereckú aktivitu podčiarkujúcu samotný text piesne, ale aj hlasovú, farebnú drobnokresbu, citové stotožnenie sa s obsahom a personifikáciu samotného textu.

## **2. RÔZNE PRÍSTUPY K INTERPETAČNEJ ŠTYLOVOSTI V KONTEXTE NONARTIFICIÁLNEHO VOKÁLNEHO PREJAVU**

Štýl ako systém invariantných hudobnologických noriem je nevyhnutným predpokladom logicky uvedomenej, umeleckej a emocionálnej vokálnej interpretácie. K štýlu a štylovnosti interpretácie môžeme pristupovať z rôznych aspektov:

- a) Žánrového
- b) Hudobno-sociologického
- c) Teritoriálneho
- d) Hudobno-teoretického
- e) Hudobno-výrazového
- f) Vokálno-technického

Uvedené aspekty sú zároveň podmienené štýlom a štylovnosťou interpretácie.

Pod žánrovým aspektom rozumieme štylovnosť vokálnej interpretácie v službách vyvíjajúcich a množiacich sa žánrov a subžánrov modernej a populárnej hudby. Zaraďujeme sem štylovú interpretáciu tradičných populárnych piesní do vzniku piesní jazzového okruhu – kuplety, kabaretné piesne, ľudové piesne, operety a šansón. Taktiež moderné populárne piesne – tanečné piesne odvodené z hudobného jazyka afroamerického folklóru, work song, blues, swing, minstrel song, soul, funky, rhythm & blues, country & western, bluegrass, folk, rock, britský beat, hard rock, art rock, heavy metal, reggae, punk, grunge.

Hudobno-sociologický aspekt štýlovosti je vnímaný ako vplyv sociálnych faktorov, atribútov kultúrneho prostredia, historickej skúsenosti. Poukazuje na kultúrnu relativitu univerzálneho jazyka. Hudobno-sociologický aspekt štýlovosti podmieňuje aj vznik rôznych menšinových žánrov/subžánrov v konkrétnych lokálnych spoločenských a kultúrnych podmienkach. Štýlovosť interpretácie v tomto kontexte závisí na tvorivom prístupe interpreta v určitom priestore a čase, charaktere epochy, tradíciách, väzbách k societe a sociálnemu prostrediu.

S vyššie uvedeným aspektom úzko súvisí teritoriálny aspekt štýlovosti interpretácie nonartificiálnej piesne, ktorý bol najmarkantnejší pred rozmachom masmediálnej komunikácie. Napriek vzájomnému ovplyvňovaniu interpretov najmä vďaka takmer okamžitej dostupnosti hudobnej matérii prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, je ešte badateľné zachovanie jedinečnosti hudobného jazyka, vlastného pre jednotlivé krajiny sveta.

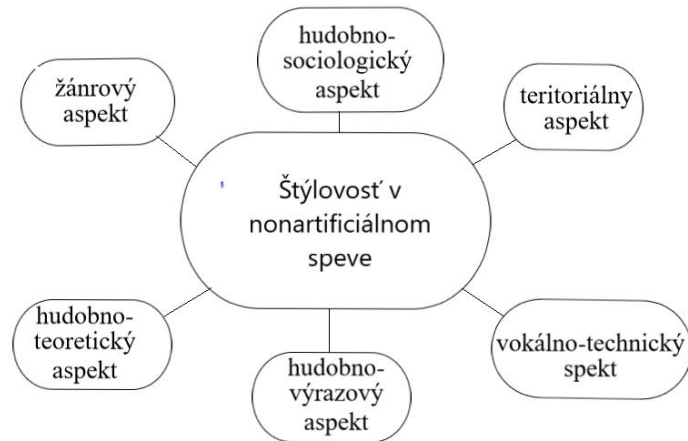
Hudobno-teoretický aspekt štýlovosti vokálnej interpretácie v sebe nesie niekoľko atribútov:

- časový atribút, kde zahrňujeme trvanie, tempo, metrum, rytmickú textúru a motívy;
- melodický atribút, kde sa môžeme sústrediť na hlasové registre, melodické rozpätie, rytmicko-melodické motívy;
- atribút tonality nesie v sebe tonálne centrum a typ tonality;
- dynamické atribúty sústreďujú pozornosť na zvukovú silu, akcenty.

Hudobno-výrazový aspekt poukazuje na osobité frázovanie, výraz alebo *feeling*, emócie a afekt, ako vyššiu formu myšlienkového reflexie.

Zo spomínaných aspektov je najdôležitejší vokálno-technický, ktorý má byť v službách všetkých vyššie spomínaných pohľadov na štýl a štýlovosť vokálnej interpretácie v kontexte nonartificiálnej hudby. Obsahuje tri zložky – dychová, hlasová a artikulačná. Technika dychovej zložky je pre klasický aj nonartificiálny spev totožný. Uvádzať jej základy a pravidlá nepokladáme za dôležité v tomto kontexte. Dôležité je však upozorniť na intenzitu a „počuteľnosť“ nádychovej fázy, ktorá môže byť cez zosilňovače (mikrofóny) mimoriadne rušivá, avšak v kontexte štylizácie nápomocná samotnému výrazu. Existujú výnimky, kde zámerne regulovaná intenzita nádychu alebo výdychu sleduje obsah, výraz alebo štýl interpretovanej piesne. Vhlasovej zložke ide o využívanie prevažne hrudného hlasového registra, pri ktorom vznikajú tóny kmitaním celej alebo veľkej časti svalov hlasiviek. V jednotlivých piesňach nonartificiálnej hudby (muzikáloch, popových, či jazzových) sa rozsah pohybuje vo vyšších polohách, na ktoré hrudný hlasový register už nie je dostačujúci. V takomto prípade je ideálny použiť hlavový register. Jednotlivé cvičenia by v tomto prípade mali smerovať k odstráneniu registrových zlomov a k ich farebnému vyrovnávaniu, pričom sa v hlavovom registri vytvorené tóny nekryjú ako v klasickom, opernom speve. Ďalším štýlotvorným prvkom sú tzv. sklzy, glissand, alebo konkrétne v jazzovom speve blue notes, ktoré sa z pohľadu klasického vokálneho prejavu javia ako intonačne nepresné, kolísavé spievanie. Tie však v nonartificiálnom speve taktiež sledujú napĺňanie obsahovej, výrazovej, štýlovej stránky danej piesne. Artikulácia je v transparentnom speve ďalšou dôležitou zložkou. Vrchotová-Pátová dokonca tvrdí, že rytmus a spievané slovo, ktoré niekedy vychádza bezprostredne z hovoreného slova, sa v tanečných aj jazzových piesňach uplatňuje viac než kdekoľvek inde.

Jednotlivé aspekty štýlovosti interpretácie demonštrujeme aj na nasledujúcom obrázku:



Rozličné pohľady na štýl a štýlovosť potvrdzujú relativitu ideálneho hlasového prejavu. Hlasový ideál mal a má počas vývoja modernej populárnej hudby rôzne podoby a stojí v službách samotného recipienta. Avšak konečné, definitívne uchopenie štýlovosti interpretácie je v rukách interpreta, v jeho vokálno-technických možnostiach a výrazovom potenciály. V závere príspevku si dovoľujem citovať pána profesora Burlasa: „*Súčasná spevácke interpretačné štýly populárnej piesne si často vyžadujú odlišný a diferencovaný prejav. Prelínajú sa tu rozličné ľudové a umelecké štýly, od európskych až po zámorské, rôzne typy hrdelného spevu a naturálnych hlasových prejavov. Podmieňuje ich skôr osobnosť speváka a nie škola. V populárnej hudbe sa však nájdu miesta, ktoré si vyžadujú kultivovaný, hlasovo pripravený spevácky výkon. Ide o to, že tradičná spevácka škola ešte nie je zárukou úspechu v populárnej hudbe, ale bez školenosti hlasu nemôže spevák ani v tejto oblasti natrvalo uspieť.*“<sup>2</sup> (Ladislav Burlas: *Hudobná teória a súčasnosť* – TATRAN 1978, s. 172)

### Použitá literatúra

1. HOPPE, Oliver: *Pop-rockový spev*. Bratislava: Oliver Hoppe, 2008, ISBN 978-80-969952-5-7, 106 s.
2. JEHNE Leo: *Chcete zpívat pop?*. Editio Supraphon, Praha-Bratislava 1970.
3. KAJANOVÁ, Yvetta: *Kapitoly o jazze a rocku*, Ružomberok: EPOS, 2003. ISBN 80-88977-67-3.
4. POLEDŇÁK Ivan, CAFOUREK Ivan: *Sondy do popu a rocku*. H&H, Praha 1992, ISBN 80-85467-14-3.
5. ŠTRBÁK PANDIOVÁ, Iveta: *Aktuálne otázky hlasovo-výchovných metód a techník vo vokálnej príprave budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru*. In: Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VII : sborník příspěvků z mezinárodní konference, Ústí nad Labem, 10. březen 2012 / Ivana Ašenbrenerová. - Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2012. - ISBN 978-80-7414-475-2, S. 353-361.
6. VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, Jarmila: *Pěvecká příprava učitelů hudební výchovy*. Praha: SPN, 1976, s. 5.

### Kontaktní údaje

Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická Fakulta, Katedra hudby  
Dražovská 4, 949 01 Nitra, ispandiova@ukf.sk

<sup>2</sup> Burlas, L. *Hudobná teória a súčasnosť*. Bratislava: TATRAN, 1978, s. 172.

# HUDOBNO-VZDELÁVACIE PROJEKTY SÚČASNÝCH SLOVENSKÝCH SKLADATEĽOV CEZ PRIZMU AKCEPTÁCIE ONTOGENÉZY DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

## MUSIC-EDUCATIONAL PROJECTS OF CONTEMPORARY SLOVAK COMPOSERS AND THE ONTOGENESIS OF PRE-PRIMARY AND PRIMARY LEARNERS

*Janka Kupková*

### **Abstrakt**

Štúdiá sa zameriava na hudobno-vzdelávacie projekty súčasných slovenských skladateľov, vytvorené so zreteľom na poznanie ontogenézy detí. Sleduje počiatky tejto tvorby, hodnotí a interpretuje ju z pohľadu uplatnenia tvorivého prístupu, skladateľskej invencie, ako aj pozitívneho vplyvu na osobnosť dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku. Postihuje variabilitu tejto produkcie, analyzuje jej premeny so zreteľom na využitie rôznych žánrov a druhov hudby.

**Kľúčové slová:** *Hudobno-vzdelávacie projekty, súčasní slovenskí skladatelia, ontogenéza, dieťa, predškolský vek, mladší školský vek, hudba.*

### **Abstract**

The study focuses on music-educational projects of contemporary Slovak composers which take into consideration the ontogenesis of children. It deals with the history of such compositions, criticizes and interprets them examining particularly the creative approach, composers' inventiveness, as well as the positive impact on the personality of pre-primary and primary learners. It discusses the variability of the production and analyses its changes in the use of genres and forms of music.

**Key words:** *Music-educational projects, contemporary Slovak composers, ontogenesis, child, pre-primary and primary learners, music.*

### **1. ÚVOD**

Rok 2018, ktorý je výnimočný vzhľadom na jeho relevantný význam tak v európskom kontexte (centenárrium od skončenia 1. svetovej vojny), ako aj na to, že si pripomíname výročie boja za osamostatnenie, humanitu, slobodu, ako aj úctu k občianskym právam a mierovú spoluprácu európskych národov. Je zrejmé, že pozitívna spolupráca sa uskutočňuje aj v tomto roku, pričom otázkam vzdelávania a mládeže je venovaná adekvátne pozornosť aj zo strany Rady pre vzdelávanie a Rady pre mládež EÚ. O týchto zásadných a nadčasových otázkach rokovali v Bruseli aj ministri krajín EÚ a Rada prijala závery o formovaní vízie európskeho vzdelávacieho priestoru, ktorý by mal byť vybudovaný do roku 2025 ako priestor pre vzdelávanie v Európskej únii bez bariér.

Aj keď v dlhodobom horizonte sa prihliada na zintenzívnenie spolupráce v nadchádzajúcom období v rozmanitých oblastiach, naďalej sa bude rozvíjať aj pozitívna kooperácia hudobných pedagógov na platforme Európskej asociácie učiteľov hudby, či medzinárodnej spoločnosti pre hudobnú výchovu ISME. Erudované hudobné vzdelávanie na ktoromkoľvek stupni či type

školy, sa nezaobíde bez adekvátneho pedagogicko-psychologického fundamentu, ktorým musí byť patrične vybavený každý hudobný pedagóg, a mal by tiež tvoriť aj nepostrádateľnú bázu pre tvorcu hudobno-edukačného projektu.

Vznik hudobno-vzdelávacích projektov datujeme na Slovensku od r. 1953, čo nám zároveň dokladá fakt, že uvedené prínosné počiny majú už svoju šesťdesiatpäťročnú históriu. Naša štúdia chce zároveň zvýrazniť význam znalosti ontogenézy detského jedinca pri kreovaní spomenutého typu projektov a vytvoriť obraz o ich metamorfózach v dlhodobom časovom horizonte s uplatnením osobnostných atribútov tvorcov hudobno-vzdelávacích projektov.

## **2. VZNIK A VÝVOJ HUDOBNO -VZDELÁVACÍCH PROJEKTOV NA SLOVENSKU**

Skôr ako zaostríme optiku na genézu hudobno-vzdelávacích programov na Slovensku, je dôležité pripomenúť si nesporný fakt, že práve rok 1918, rok vzniku Prvej Československej republiky, vytvoril priaznivé podmienky pre rozvoj školstva, vzdelávania a kultúry v teritóriu, ktoré v tejto sfére strádalo tisíc rokov pod nadvládou Rakúsko-Uhorskej monarchie. Po roku 1948, ktorý hudobno-kultúrnu sféru poznamenal presadzovaním idey socialistického realizmu, sa viacerí slovenskí hudobní skladatelia museli zriecť svojej avantgardnej orientácie a svojou súdobou tvorbou byť poplatní oficiálnej ideológii a kultúrnej politike.

Aká bola situácia v možnostiach recepcie „živých“ hudobno-kultúrnych hodnôt zo strany detí a mládeže? Ako uvádza T. Sedlický (1990) naša mládež mala možnosť využiť prípadné organizované návštevy koncertov Slovenskej filharmónie (vznik r. 1949), alebo iných orchestrov, vzhliadnutie operných predstavení, alebo vystúpení sólistov, no táto možnosť sa zväčša naskytla len žiakom bratislavských a košických škôl. Do ostatných škôl začali hudobní umelci (interpreti) a komorné súbory prichádzať až po roku 1953.

Práve rok 1953 považujeme za významný míľnik, ktorý priniesol pre sféru hudobnej výchovy a vzdelávania tak pozitívne stimuly, ako aj negatívne reštrikcie. K pozitívnym impulzom prináležala značný rozkvet súborov Ludovej umeleckej tvorivosti, ale aj kvantitatívny a kvalitatívny rast odborného hudobného školstva. Aktivitu slovenských hudobných pedagógov podnietilo aj založenie Vysokej školy pedagogickej v Bratislave (1953, vytvorenie Pedagogických inštitútov (1959), neskôr pedagogických fakúlt (1964). Prínos znamenal aj vznik samostatného časopisu Slovenská hudba (1957) s uverejňovaním aj hudobno-pedagogických štúdií a článkov, relevantne aj vznik a činnosť rôznych inštitúcií (Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislave, Osvetový ústav v Bratislave, vydavateľstvo Panton, Krajský pedagogický ústav v Bratislave a i.) zabezpečujúcich tvorbu a vydávanie rôznych hudobno-pedagogických, metodických, ako aj popularizačných prác z odboru hudobnej výchovy intencionálnej (školskej) i mimoškolskej.

Nesporným regresom po r. 1953 bolo obmedzenie hodín hudobnej edukácie na všeobecno-vzdelávacích školách (výučba len po 7. ročník všeobecno-vzdelávacej školy) a jej zrušenie na stredných školách. Ako istá náhrada za hudobnú edukáciu sa považovala aktivita v rôznych záujmových krúžkoch a organizáciách (Pionierska organizácia SZM, Československý zväz mládeže), nezahŕňala však celú populáciu detí a mladých ľudí a nemohla byť zabezpečené saturovanie povinnej intencionálnej hudobnej edukácie. Aj keď, ako sme už uviedli „výchovné koncerty“ na Slovensku sa začali realizovať od r. 1953, líšili sa od koncepcie a filozofie výchovných koncertov, konaných v českých krajinách a nebol kladený zreteľ na predchádzajúcu prípravu žiakov pred konaním koncertu. T. Sedlický (1990) vyzdvihuje ich pozitívny vplyv na hudobný rozvoj mládeže, aj keď sa nekonali v tak rozsiahlom rozmere a zastúpení žiakov („masovej základni“) ako v Čechách. Organizačne boli výchovné koncerty na Slovensku v tej dobe zabezpečované Koncertnou a divadelnou kanceláriou a osvetovými zariadeniami. Nemožno však opomenúť ani relevantný fakt, že v európskom kontexte znamená rok 1953 obnovenie činnosti medzinárodnej Spoločnosti pre

hudobnú výchovu a vytvára priestor pre následné medzinárodné konfrontácie v oblasti hudobnej výchovy a hudobnej pedagogiky.

Významný popud na rozvoj hudobno-vzdelávacích programov a projektov vytvoril „Celoštátny program estetického rozvoja“, ktorého úplne znenie bolo vydané v r. 1989, venujúc sa vo svojej druhej kapitole umeleckej činnosti a kultúrno-spoločenskému životu. Jeho optimálne uvedenie do povedomia širšej verejnosti bolo zatiernené aktuálnymi spoločensko-politickými udalosťami (novembrový prevrat v r. 1989) a následnými zmenami vo všetkých sférach spoločenského, politického i kultúrneho života.

Je však dôležité uviesť, že už pred prevratom v r.1989 sa slovenský hudobný skladateľ a pedagóg Juraj Hatrík (\* 1941) aktivizoval vo sfére hudobno-vzdelávacích projektov. Jeho prínosné počiny boli podnietené nielen tým, že chcel byť v istej „opozícii“ proti školometskej hudobnej výchove a jej rutinnému poňatiu i realizácii, ale aj tým, že bytostne inklinoval k hlbokému prieniku do sféry, ktorá determinuje úspešnosť pedagogického pôsobenia. Ako sám uvádza (2003, s. 38) „výchovné programy a výchovné projekty, ktoré som rozbehol nadobúdali čoraz koncentrovanejšiu podobu. Koncom 70. rokov (20. storočia – doplnila J.K.) vznikol cyklus „Medzi Trpaslúšikmi“. To je v mojom vývine, v mojej umeleckej aj pedagogickej biografii asi najvýznamnejší míľnik“. Uvedený cyklus „didaktických rozprávok“, vytvorený do rozhlasového vysielania pre materské školy, možno považovať za výrazný zlom, pričom skladateľ sám reflektuje svoj prechod z intuitívneho štádia tvorby pre deti a interusu o osobnosť dieťaťa v súvislosti s hudbou do štádia systematického, resp. odborného a odborne fundovaného. Vyzdvihol fakt, že „je to projekt, ktorý vychádza z veku, ontogenézy, ale aj z nového pohľadu na hudobné výrazové prostriedky, hudbu ako celok, na jej využitie pri výchove a vzdelávaní. Nakoľko bolo v tom čase v Československom rozhlase v Bratislave etablované špičkové pracovisko (elektroakustické štúdio) obsadené tvorivými, muzikantsky i technicky erudovanými odborníkmi generovala vynikajúca nahrávka príbehov o „Trpaslúšikoch“ ktoré v podstate tvoria interesantný algoritmus krokov, metodicky invenčne premyslených. Deti sa atraktívnou formou oboznamujú s hudbou, jej materiálom, zvukmi, hudobnými formami i pôsobivými hudobnými obrazmi.

Cyklus „Medzi Trpaslúšikmi“ J. Hatríka bol následne zaznamenaný na hudobné nosiče (gramo nahrávka Opus 1988, CD Opus a.s. Forza Music 2016) a dodnes je inšpiratívny pre budúcich, ako aj súčasných pedagógov, pôsobiacich v edukácii detí predškolského veku. Je potrebné zvýrazniť, že už počas aspirantského štúdia (1965-1968) kompozície na VŠMU v Bratislave (v súčasnosti postgraduálne doktorandské štúdium) navštevoval prednášky hudobnej psychológie na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Je zrejmé, že získané poznatky, ale aj vlastná nevšedná tvorivé intuícia ho nasmerovala k tvorbe ďalších hudobno-vzdelávacích projektov pre deti školského veku.

V druhej polovici 80. rokov 20. storočia vytvoril J. Hatrík úspešné hudobno-scénické výchovné projekty (hra s piesňami) „Medved'ku daj labku“ (1987), a „Červené jablčko“ (1988). Už v jeho prvom hudobno-scénickom projekte (1987) aplikoval zaujímavý a originálny prístup: „základom je tu princíp prenikania pomocou fantázie, vtipnosti, intelektuálnej vynaliezavosti – do hudby ako do priestoru, v ktorom sa možno reálne ocitnúť. Pokiaľ deti odhalia záhadu, zodpovedia tajomstvo skryté v hudbe, v zážitku, alebo v ďalších vrstvách spoznáwanej skladby, získajú právo vstúpiť, priamo sa do hudby presťahovať“ (Hatrik, Čunderlíková, 2003, s. 39). Inovatívne hudobno-vzdelávacie projekty J. Hatríka získavali postupne čoraz koncentrovanejšiu podobu a výrazne oslovovali detských recipientov.

Ďalšou relevantnou osobnosťou, ktorá mala na zreteli progresívne vzdelávanie detí a mladej generácie bol hudobný skladateľ a pedagóg Ladislav Burlas (\*1927), ktorý sa tiež systematicky venoval oblasti hudobnej tvorby pre deti a mládež. Ako výstižne konštatuje J. Hatrík (1986, s. 4), skladateľ Ladislav Burlas „nepostupuje živelne, ale snaží sa o metodický

prístup, o akúsi kompozičnú rekonštrukciu ontogenézy hudobného myslenia, čím jeho práce tohto typu získavajú vysokú didaktickú účinnosť“. V zhode so S. Kopčákovou (2002) zvyrazňujeme fakt, že otázky a problémy hudobného vzdelávania a hudobnej pedagogiky tento fundovaný hudobný pedagóg erudovane teoreticky reflektoval, čoho dokladom sú viaceré jeho knižné práce, generované v druhej polovici 90. rokov 20. storočia. K obdobiu pred „revolučným“ rokom 1989 sa však viaže i jeho osobitá a invenčná projekcia rozvoja vokálno-intonačných schopností detí (vznik v 70. tých rokoch 20. storočia), spočívajúca na dômyselnom využití ním vytvorených malých melodických útvarov („hniezdové melódie“)-rôznych tónových radov. Napriek tomu, že mala len rukopisnú podobu, bola úspešne využívaná zbormajstrami detských speváckych zborov, našla si svoju adekvátnu aplikáciu v hudobno-edukačnej praxi pri rozvíjaní hudobnosti a kreativity detí, rozvoji ich melodického a rytmického čítania.

K ďalším slovenským skladateľom, ktorí progresívne prispeli k tvorbe hudobno-vzdelávacích projektov patrí aj skladateľ a pedagóg Igor Dibák (\*1947). Okrem toho, že „Dibák zasiahol takmer do všetkých druhovo-žánrových okruhov, mimoriadne miesto v jeho umeleckej aktivite zaujíma rozsiahla inštruktívna tvorba pre deti a mládež“ (Chalupka, 1998, s. 75). V súvislosti s implementáciou podnetných stimulov z hudobno-pedagogického systému Carla Orffa (1895- 1982) v 70. rokoch uplynulého storočia na Slovensku možno uviesť jeho práce *Hráme doma a v škole II* (1972) a *Hráme doma a v škole III* (1974), ktoré vznikli v plodnej spolupráci s profesorkou bratislavského konzervatória, no odborníčkou aj na oblasť hudobnej pedagogiky a psychológie Oľgou Pavlovskou. Aj keď si nekládli za cieľ „konkurovať“ projektu, vzniknutému v českom hudobno-pedagogickom teritóriu (Hurník, I., Eben, P., Česká Orffova škola I-IV 1969, 1972, 1983, 1996), pokladáme iniciatívne snahy slovenských pedagógov za prínosné a inšpiratívne pre hudobno-edukačnú prax. Pedagógom naznačili cesty k muzicírovaniu detí elementárnych ročníkov všeobecného vzdelávania, prostredníctvom jednoduchých partitúr, s uplatnením rytmických i melodických hudobných nástrojov orffovského inštrumentára, zabezpečujúc adekvátne a veku primeraný nástrojový hudobný sprievod k známym slovenským ľudovým piesňam.

### **3. HUDOBNO-VZDELÁVACIE PROJEKTY NA SLOVENSKU PO ROKU 1989**

Ani po roku 1989 nedochádza na Slovensku ku stagnácii v komponovaní a uvádzaní hudobno-vzdelávacích projektov. Hudobný pedagóg a skladateľ J. Hatrík obohatil túto sféru ďalším pôsobivým hudobno-scénickým výchovným projektom „O Markulke a vlčkoví Jablčkovi“ (1991) pre deti mladšieho školského veku, ktorý spolu s hudbou pre deti pre rôzne nástrojové obsadenie potvrdil, že jeho osobnostná inklinácia k tejto tvorbe je trvalá, že v slovenskom kompozičnom teritóriu v tomto type diel dominuje. Potvrdil to aj vo svojich ďalších hudobno-výchovných projektoch, inšpirovaných rozprávkovým žánrom (Žabí princ, 1996, Rozprávka o sláčikovom kvartete, 1999 a iných dielach).

### **3. HUDOBNO-VZDELÁVACIE PROJEKTY NA SLOVENSKU V NOVOM MILÉNIU**

Znamená príchod nového storočia i tisícročia prevratný zvrät vo sfére hudobno-vzdelávacích projektov? Zostali skladatelia, kompozične a pedagogicky sa aktivizujúci už v predchádzajúcich desaťročiach, verní hudobnej tvorbe pre deti a mládež a koncipovaniu nových hudobno-vzdelávacích projektov? Možno zaznamenať aj kompozičný nástup nových talentov z radov mladej skladateľskej generácie, ktorí sa rozhodli ísť cestou sprístupňovania umeleckých hodnôt deťom a mladej generácii, resp. tvoriť a prezentovať nové, netradičné projekty a predostrieť a iniciatívne overovať originálne prístupy v hudobno-vzdelávacích projektoch?

Kontinuitu s predchádzajúcim hudobno-pedagogickým a kompozičným úsilím zaznamenávame u hudobného skladateľa J. Hatríka, snažil sa však prezentovať a využívať aj v oblasti hudobno-vzdelávacích projektov pre deti inovatívne prístupy.

K novým, zaujímavým prístupom dospeli však aj príslušníci mladej slovenskej skladateľskej generácie. Kým v predchádzajúcom storočí sa tvorcovia hudobno-vzdelávacích projektov orientovali predovšetkým na bežnú populáciu, deti vzdelávajúce sa v intencionálnej hudobnej výchove, mladí slovenskí skladatelia do svojho zorného uhla snáh o skvalitnenie umeleckých dispozícií zahrnuli predovšetkým deti, prechádzajúce hudobným vzdelávaním na platforme základných umeleckých škôl, či už štátnych, súkromných či cirkevných. Z nich vyniká predovšetkým mladý ambiciózný skladateľ a pedagóg Tomáš Boroš (\*1971), ktorý sa presadil v slovenskom hudobno-edukačnom a pedagogickom teritóriu ako tvorca hudobno-vzdelávacieho projektu *Skladačky* (2012). Kým atraktivitu a komunikatívnosť projektov skladateľ a pedagóg J. Hatríka umocňoval aj sám svojim sugestívnym verbálnym prejavom (moderátor projektov), a osobnou zaniatenosťou, v optimálnej súhre a harmónii s ďalšími členmi (interpretmi) vytvorených a prezentovaných živých produkcií pred početným detským auditorium, mladí skladatelia, resp. práve aj tvorivý T. Boroš uprednostňoval formu workshopu so žiakmi umeleckých škôl, za prítomnosti ich pedagógov, resp. aj iných pedagógov, ktorí chceli poznať nové cesty v umeleckom vzdelávaní (klavírnej improvizácie a interpretácie) a kreovaní hudobného potenciálu osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku.

Filozofiu svojich *Skladačiek – modelov na elementárnu improvizáciu a kompozíciu* vyjadril skladateľ a pedagóg T. Boroš (2016) výstižne takto : „ambíciou *Skladačiek* je presvedčiť, že skladať a improvizovať je, naopak veľmi jednoduché. Treba sa len uvoľniť, vnímať, tešiť sa, vdýchnuť zvuk ako čerstvý vánok... nič viac nám netreba. Stačí iba nenápadný impulz niektorého z modelov *Skladačiek*, žiadne dlhé vysvetľovanie.. a ďalej už iba žasnúť, sledovať, čo sa bude diať: celkom malé deti vytvárajú hlbavú a silnú hudbu, starší, skúsenejší muzikanti po rokoch konečne uvoľnia zápästie a začnú naozaj počúvať, čo z nástroja vyviera“. Tvorivý prístup autora projektu potvrdzuje i fakt, že aj keď sú *Skladačky* primárne určené pre klavír, jeho princípy je možné adaptovať aj pre iné hudobné nástroje a nástrojové zoskupenia. Do ontogenézy dieťaťa školského veku prenikol T. Boroš ešte počas svojho štúdia na UKF v Nitre, umelecky sa ďalej kreoval v štúdiu skladby a hry na klavíri na VŠMU v Bratislave. Pedagogicky dozrieval v edukačnej praxi na rôznych typoch a stupňoch škôl (ZUŠ Bratislava, PF UK v Bratislave), pričom sa na akademickej pôde vyprofiloval ako invenčný a kreatívny odborník na hudobno-pedagogické disciplíny.

Aj keď sa skladateľ a pedagóg Tomáš Boroš na Slovensku výrazne presadil ako zaniatený tvorca inovatívneho hudobno-vzdelávacieho projektu, nemožno nespomenúť ďalších mladých slovenských skladateľov a pedagógov, ktorý si predsavzali prispieť k rozvoju muzikality detí a mladých ľudí svojim tvorivým vkladom v nami skúmanej oblasti. Uviesť treba predovšetkým Ivana Šillera (\*1977), Petra Zagara (\*1961), Daniela Mateja (\* 1963) Ľuboša Bernátha (\* 1977), ako aj iných slovenských komponistov a pedagógov.

#### **4. ZÁVEROM**

Záverom si dovoľíme uviesť, že výskum v oblasti hudobno-vzdelávacích projektov na Slovensku preukázal, že skladateľsko-pedagogická profilácia niektorých slovenských osobností rezultovala k prínosným a progresívnym počínom. Ich úspešnosť bola determinovaná nielen bytostným zaujatím pre tvorbu hudobno-vzdelávacích projektov pre deti, ale aj rozširovaním intelektuálneho potenciálu, prenikaním do oblasti pre hudobnú pedagogiku príbuzných disciplín, akou je i psychológia a hudobná psychológia. Znalosť ontogenézy detského jedinca, docenenie fenoménu hudobného zážitku, ako aj vlastná túžba zdokonaľovať sa, byť originálnymi a komunikatívnymi tvorcami, boli relevantnými



determinujúcimi činiteľmi, nesporne však aj iné faktory (inštitucionálna podpora, pozitívna odozva zo strany auditória i masmédií a i.) prispeli k rozvoju tejto produkcie, ktorá sa inšpirovala ľudovou tvorbou, taktiež hudbou artifičiálnou, ale neopomenula ani inšpiratívne impulzy a podnety z hudby nonartifičiálnej ( napr. country music).

### **Použitá literatúra**

1. ADAMKOVIČOVÁ, Z. Hudba- pre deti, o deťoch, s deťmi. Rozhovor s Jurajom Hatríkom a Belom Felixom o problematike hudobnej výchovy, rozvoji detskej hudobnej tvorivosti a tvorbe pre deti. In *Slovenská hudba*, roč. 33, 2007, č. 2, s. 294-299. ISSN 1335-2458.
2. BOROŠ, T. *Skladačky*. Bratislava : Dr. Jozef Raabe Slovensko, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-8140-217-3.
3. BURLAS, L. *Hudba - komunikatívny dynamizmus*. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998. ISBN 80-88884-10-1.
4. DIBÁK, I., PAVLOVSKÁ, O., ONDREJKA, K. *Hráme doma i v škole II*. Bratislava : SSHV, 1972.
5. DIBÁK, I., JURASOVOVÁ, E. *Hráme doma i v škole III*. Bratislava : SSHV, 1974.
6. GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha : Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-X.
7. HATRÍK, J., ČUNDERLÍKOVÁ, E. *Hlas pamäti : portrét skladateľa Juraja Hatríka*. Bratislava : Hplus, 2003, ISBN80-88794-34-X.
8. HATRÍK, J. Priestor medzi kompozíciou a hudobnou výchovou. In *Slovenská hudba*, roč. 28, 2002, č. 2, s. 189- 199. ISSN 1335-2458.
9. HATRÍK, J. *Ladislav Burlas*. Bratislava : HIS Slovenský hudobný fond. 1986.
10. CHALUPKA, Ľ. Igor Dibák. In *100 slovenských skladateľov*. Ed. Jurík, M., Zagar P. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998, s. 75. ISBN 80-967799-6-6.
11. CHALUPKA, Ľ. Vývoj po roku 1945. In ELSCHEK, O. *Dejiny slovenskej hudby*. Bratislava : ASCO Art Science. 1996, s.322. ISBN 80-88820-04-9.
12. KOPČÁKOVÁ, S. Ladislav Burlas v súradniciach slovenskej hudobnej kultúry 20. storočia. In *Hudobný život*, 2017, č. 4. ISSN 1335-4140.
13. KOPČÁKOVÁ, S. *Ladislav Burlas*. Prešov : Súzvuk. 2002. ISBN 80-968600-7-0.
14. KUPKOVÁ, J. *Hudobná výchova na Slovensku po roku 1989*. Nitra : PF UKF, 2014. ISBN 978-80-558-0700-3.
15. KUPKOVÁ, J. *Hudobná tvorba pre deti a mládež v 20. storočí*. Nitra : PF UKF, 2001. ISBN 80-8050-432-6.
16. ŽILKOVÁ, M. (edit.) *O interpretácii umeleckého textu 26. Transformácia detského aspektu a recepčná prax*. Nitra : UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-925-9.
17. <https://www.minedu.sk/>.

### **Kontakt**

PhDr. Janka Kupková, CSc.  
Pedagogická fakulta UKF v Nitre  
Dražovská cesta č. 4  
email: [jkupkova@ukf.sk](mailto:jkupkova@ukf.sk)

VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM A MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ  
EDUCATION WITH (NON)SCHOOL BACKGROUND

---

# METODICKÁ PŘÍPRAVA ODBORNÉHO EDUKAČNÍHO TEXTU S EKONOMICKÝM ZAMĚŘENÍM

## METHODOLOGICAL PREPARATION OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL TEXT WITH ECONOMIC FOCUS

*Ivan Bertl*

### **Abstrakt**

Studie se zabývá andragodidaktickým konceptem přípravy a tvorby ekonomického edukačního textu – určeného pro seniory. Aplikuje tak závěry výzkumu realizovaného jako reflexi dvaceti variant naprosto odlišných koncepcí (vizuálních i obsahových), resp. deseti komparovaných dvojic modifikovaného odborného textu. Tyto varianty byly předloženy seniorům v ústeckém regionu – neodborníkům v ekonomické oblasti, aby předmětné zjištění reflektovalo primární vnímání odborného textu a nikoliv osobní zkušenost respondenta s obsahem ekonomické informace.

***Klíčová slova:** odborný text, vnímání čteného odborného textu, dospělý respondent, finanční gramotnost*

### **Abstract**

The study deals with the andragodidactic concept of preparation and creation of economic educational text - designed for the elderly. It applies the conclusions of research conducted as a reflection of twenty variants of completely different concepts (visual and content), respectively, ten compared pairs of modified technical text. These variants were presented to the elderly in the Usti region - non-professionals in the economic field, to reflect the primary perception of the expert text and not the personal experience of the respondent with the content of economic information.

***Key words:** expert text, perceptions of the read professional text, respondent-senior, financial literacy*

### **Úvod**

Termín finanční gramotnost obsahuje nejen porozumění aktuálním otázkám spojeným s oblastí peněz, půjček, nákupů na úvěr – ale zahrnuje i dlouhodobé jednání a chování člověka ovlivněné finančními procesy a prvky. Tento pojem vstoupil do života české populace poměrně prudce začátkem devadesátých let minulého století. Mohlo by se zdát, že s touto problematikou jsou konfrontováni především lidé v tzv. produktivním věku. Omyl. I senioři žijí v našem světě, i oni vnímají finanční a ekonomické problémy svých potomků, i oni mohou řešit své potřeby úvěrem. Navíc ... proč by i oni neměli chápat to, co je v médiích často prezentováno a diskutováno?

Z tohoto důvodu Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem nově od září roku 2017 rozšířila nabídku kurzů univerzity třetího věku (U3V) o kurz Základy finanční gramotnosti. V této souvislosti se objevila otázka, zda knižní trh nabízí dostatek literatury vhodné právě pro skupinu studentů-seniorů. Obsahově, lingvisticky, ale i vizuálně musí jít o text cíleně připravený pro tohoto čtenáře. Domníváme se, že pro tento typ výuky nelze užít odborné monografie, vysokoškolská skripta apod.

## 1. Popis výzkumu

Pro předmětný výzkum byla vytvořena originální sada ekonomických textů, které byly vždy uspořádány do deseti dvojic tak, aby markantní odlišnosti mezi uvedenými texty na jedné stránce byly relevantně srovnatelné. Konkrétně šlo o:

1. text s výrazně dlouhými řádky s textem ve spíše sloupcovém uspořádání,
2. text s výrazně širokými rozestupy mezi řádky (řádkování 1,5) s textem s řádkováním vizuálně těsnějším (řádkování 1,0),
3. text s písmem drobným (velikost 8 bodů) s textem s opticky příjemnou velikostí (velikost 12 bodů),
4. text využívající četné grafické zvýraznění jednotlivých (významných) pasáží s textem bez těchto prvků,
5. text s ručně dopsanými poznámkami (jakoby od jiného předchozího čtenáře) a text bez těchto doplnění,
6. text se zarovnaným a s nezarovnaným pravým okrajem,
7. text sémanticky složitý (s odbornou terminologií bez českých ekvivalentů) s textem psaným obecnou češtinou bez odborných termínů,
8. text bez použití členění – tj. bez odstavců – a text uspořádaný do odstavců,
9. text syntakticky optimální – tj. dlouhé věty, delší souvětí a většinou i souvětí souřadné obsahující více vět hlavních – a text syntakticky náročný,
10. text obsahující doplňující informace přímo v textu a text obsahující tyto doplňky „pod čarou“.

Z obsahového hlediska šlo v podstatě o jeden modifikovaný výchozí text zaměřený odborně – tzn. prezentující ekonomicko finanční téma. Cílem šetření tedy bylo definovat takové vizuální vlastnosti textu (velikost, řádkování, grafické prvky), ale i obsahové prvky (odborné termíny, sémantická složka textu) a lingvistické jevy (syntaktické složka textu), které čtenář-senior vnímá jako příznivé v tom smyslu, kdy ho neruší při studiu a porozumění předávaných informací. Tento typ čtenáře byl zvolen právě s tím záměrem, kdy tato skupina je náročnější k podmínkám předávání nových informací, více podléhá takto vznikající psychické a smyslové únavě.

Předpokládali jsme (hypotéza výzkumu), že senioři-respondenti budou jednoznačně – tj. s převažujícím více jak 75 % podílem – preferovat klasický text: větší písmo, širší řádkování, přijmou pozitivně výrazné grafické prvky, nebude jim vadit užívání odborných termínů, budou akceptovat vysvětlující poznámky uváděné pod vlastním textem a odmítnou poznámky a grafické zvýraznění doplněné do textu jakoby jinou osobou (viz násl. obr. 1).

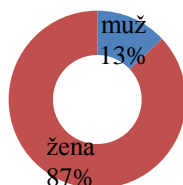
*obr. 1 – text s doplněnými prvky*

Česká republika přijala k tématu finanční gramotnosti mimo jiné v roce 2010 dokument nazvaný Národní strategie finančního vzdělávání, který popisuje jednotlivé dílčí strategie, cíle a projekty vzdělávání pro řešení této problematiky. Zde mimo jiné vyplynulo konstatování oslovených respondentů, že je formální vzdělávací systém na problémy související s jejich orientací v oblasti financí dostatečně nepřipravil a sami si uvědomují své průměrné až podprůměrné znalosti k tomuto tématu. Tento dokument koncipuje návrh dvou pilířového vzdělávání se zaměřením na finanční gramotnost: ve formálním systému (na základních a středních školách) a jako systém dalšího vzdělávání (dospělých).

## 2. Zjištěné skutečnosti

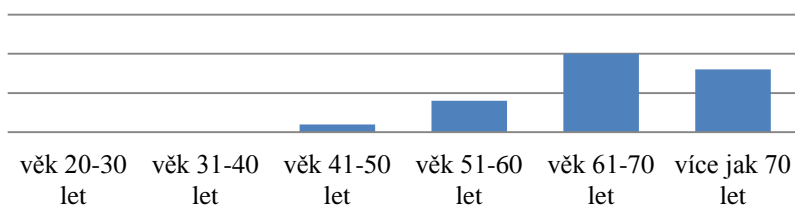
Předmětného výzkumu se zúčastnilo 60 respondentů, převažovaly ženy (87 %), věková struktura a nejvyšší dosažené vzdělání a jsou uvedeny v následujících grafech 3 a 4. Převažovala skupina účastníků mezi 61-70 let (43 %) a více jak 71 let (35 %). Šlo o účastníky kurzu U3V pořádaného Univerzitou J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

graf 1 – zdroj vlastní



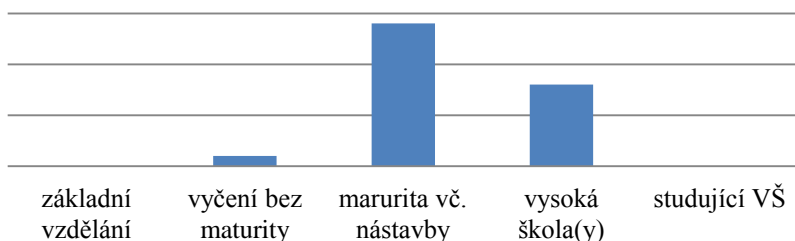
graf 2 – zdroj vlastní

věk respondentů



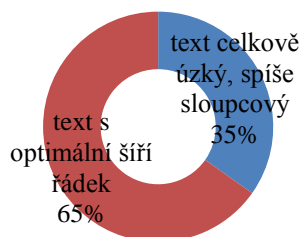
graf 3 – zdroj vlastní

vzdělání repondentů



Následující grafy komparují dva odlišně koncipované texty tak, jak bylo uvedeno v předchozím textu:

graf 4 – zdroj vlastní



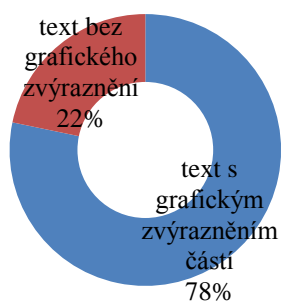
graf 5 – zdroj vlastní



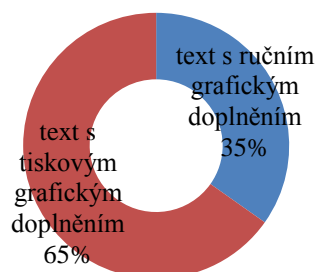
graf 6 – zdroj vlastní



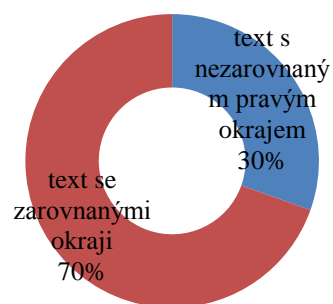
graf 7 – zdroj vlastní



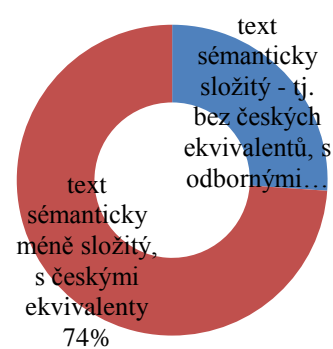
graf 8 – zdroj vlastní



graf 9 – zdroj vlastní



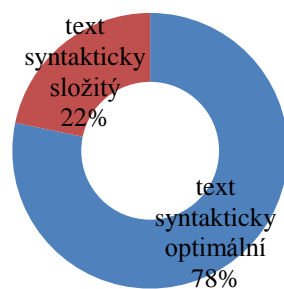
graf 10 – zdroj vlastní



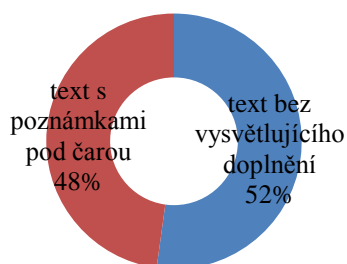
graf 11 – zdroj vlastní



graf 12 – zdroj vlastní



graf 13 – zdroj vlastní



Z detailních výzkumů jsme provedli tato zobecnění, resp. určili jsme ty vlastnosti odborného textu, které vnímá čtenář-senior jako vlastnosti optimální při vnímání nových odborně zaměřených informací:

1. Senior nepreferuje úzký, resp. do sloupců uspořádaný text.
2. Preferuje větší rozestupy mezi řádky.
3. Jednoznačně dává přednost opticky většímu písmu.
4. Vícečetné grafické zvýrazňující prvky (pro nás překvapivě) odmítá.
5. Ale – ve zdánlivém rozporu s předchozím bodem „4“ - vnímá příznivě zvýraznění provedená jakoby „ručně“ předchozím čtenářem.
6. Jako nerušivý vnímá text se zarovnaným pravým okrajem (tzn. text „do bloku“).
7. Dává přednost českým ekvivalentům odborných termínů.
8. Členění do odstavců vnímá příznivě.
9. Upřednostňuje kratší – syntakticky jednodušší věty a podřadná souvětí.
10. Nemá v oblibě poznámky pod čarou, dává přednost vysvětlujícímu textu zakomponovanému přímo do vlastního textu.

### 3. Závěr

Z výše uvedených zjištěných údajů vyplývá, že náš předpoklad (hypotéza výzkumu), že senioři-respondenti budou jednoznačně – tj. s převažujícím více jak 75 % podílem – preferovat text: s delšími řádky (kritérium 1), s širším řádkováním (2), větší písmo (3), s grafickými zdůrazňujícími prvky (4), odmítnou vizuální doplnění textu (5), uvítají zarovnané okraje textu (6), nebude jim vadit užívání odborných termínů (7), přijmou odborné termíny v textu (8), odmítnou nestrukturovaný text (9) a budou akceptovat vysvětlující poznámky uváděné pod vlastním textem a odmítnou poznámky (10) – že toto potvrzeno nebylo.

Respondenti volili v souladu s naším předpokladem ze zvolených kategorií v podílu min. 75 % případů pouze požadavek na širší rozestupy mezi řádky (kritérium 2), použití většího písma (3) vč. grafického zvýraznění určitých pasáží (5) a strukturaci textu do odstavců (9). Tzn. z deseti nabízených variant textu preferovali senioři s rozhodným podílem (vyšším než 75 %) čtyři kritéria z deseti nabízených.

Předpokládáme, že pokud by studium k tématu finanční gramotnosti probíhalo z takto koncipovaného textu, zvýšila by se efektivita studia, čtenář by nebyl tak rušen nevhodnými podmínkami čtení, nepochybně by se zvýšila retence procesu učení. Pokud by autoři tohoto typ vzdělávacích akcí akceptovali i zde preferované závěry, s jistým časovým posunem by došlo nepochybně i ke zvýšení finanční gramotnosti seniorské populace.

Tyto závěry by měly být východiskem pro všechny ty, kteří se edukaci seniorů věnují - a to nejen v kurzech zaměřených na finanční gramotnost. Pochopitelně, že text určený k zábavě, nikoliv přímo ke studiu, může být tvořen bez ohledu na výše uvedené závěry. Text odborný –



s jednoznačným cílem předat nové informace odborného charakteru – by ale měl se zjištěnými a zde uvedenými informacemi pracovat.

### **Literatura**

1. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2
2. BERTL, I. *Kapitoly o finanční gramotnosti*. Praha: Triton, 2012, 77 s. ISBN 978-80-7387-622-7
3. BERTL, I. *Kapitoly o vzdělávání dospělých*. Ústí n. L.: UJEP, 2014, 155 s. ISBN 978-80-7414-723
4. BERTL, I. *Finanční gramotnost v kontextu rozvoje celoživotního učení dospělých*. Praha: Česká andragogická společnost, 2016, 176 s. ISBN 978-80-905460-3-5
5. KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1
6. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8
7. PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, 299 s. ISBN 978-80-247-5232-7
8. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 396 s. ISBN 978-80-7367-647-6
9. PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník - 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4
10. *Předpoklady úspěchu v práci i v životě (PIAAC)*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2013.
11. VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9
12. VETEŠKA, J.; SALIVAROVÁ, J. *Vzdělávání dospělých, příležitosti a úskali v globalizovaném světě*. Praha: Educa service, 2013, 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3

*Podklady k tomuto materiálu byly získány s finanční podporou Ústeckého kraje v rámci projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“ (smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).*

### **Kontakt**

PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D.  
katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita J. E. Purkyně  
Pasteurova 1  
400 96 Ústí nad Labem  
Česká republika  
ivan.bertl@ujep.cz

# VZDELÁVANIE RÁDIOLOGICKÝCH TECHNIKOV V EURÓPSKOM KONTEXTE

## EDUCATION OF RADIOLOGICAL TECHNIQUES IN THE EUROPEAN CONTEXT

*Anna Horňáková*

### **Abstrakt**

Študijný odbor - rádiologická technika na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove je akreditovaný MŠ SR od roku 2015. V súvislosti s týmto novovytvoreným študijným programom v rámci vedecko-výskumného projektu MŠ SR KEGA bolo zriadené špecializované laboratórium pre podporu výučby odbornej praxe. Odborná prax je súčasťou vzdelávania rádiologických technikov a je nevyhnutná pre vykonávanie tohto náročného a zodpovedného povolania. V príspevku informujeme o implementácii študijného programu „Rádiologická technika“ do praxe.

**Kľúčové slová:** *vzdelávanie, rádiologický technik, odborná prax, laboratórium.*

### **Abstract**

A study programme – radiological technique has been accredited by Ministry of Education at the Faculty of Health Care Departments, University of Presov in Presov since 2015. In connection with this newly established study programme within the research project of MŠ SR KEGA, a specialized laboratory was established to support the teaching of professional practice. Professional practice is a part of the radiological technician training and is essential for performing this demanding and responsible profession. In the contribution, we inform about the implementation of this study programme „Radiological technique“ into the practice.

**Keywords:** *education, radiology, professional practice, laboratory.*

## **1 VZDELÁVANIE**

Cieľom vzdelávacej inštitúcie je poskytovanie kvalitného vzdelania študentom spojením teórie s praxou a prispôsobenie vzdelávania aktuálnym trendom a normám EU a tým zvyšovanie flexibility a uplatniteľnosti absolventov na trhu práce. Odborná príprava študentov na budúce povolanie je procesom vzájomnej interakcie veľkého množstva faktorov, mnohých pomerne zložitých procesov, do ktorých vstupuje veľa prvkov, kde sa prelínajú rozličné situácie a deje. Je zrejmé, že vyučovanie je veľmi zložitý, výrazne štruktúrovaný systém a mnohostranný proces (Kolář, Vališová, 2009), ktorý spája teoretické poznatky s praktickými. Donedávna študenti nemali takmer žiadne možnosti okamžitého overovania si teoretických vedomostí a poznatkov, ktoré získajú počas výučby na univerzitách v praxi. Pozornosť vo výučbe sa sústreďovala len na hromadenie vedomostí bez praktického precvičovania a získavania odborných zručností v špecializovaných laboratóriách, respektíve v simulačných odborných učebniach. Hanuliaková (2015) konštatuje, že uplatňovanie a pretrvávanie tradičných stratégií nie je možné eliminovať na minimum, no snahou modernej edukácie je zamerať sa na tvorivú, procesúalnu, aktívnu a kognitívnu koncepciu výučby, pričom si učitelia kladú otázky aké stratégie vo vyučovaní využívať, ako zvyšovať vnútornú motiváciu študentov, podporovať ich záujmi a uspokojovať potreby, ako prepojiť školu s praxou a uplatňovať poznatky v interdisciplinárnom kontexte. Predpokladáme, že inovatívne prístupy

k edukácii si všímajú rôzne skutočnosti a ich základom sú okrem teoretickej výučby viacnásobné možnosti prípravy študentov na svoje povolanie. Všetci vyučujúci na Katedre medicínsko - technických odborov (MTO), kde sa vyučuje študijný program rádiologická technika sa neustále podieľajú na tom, aby flexibilne reagovali na požiadavky doby a súčasne ich zladili s potrebami študentov a poskytli im čo najlepšie vzdelávanie, kompatibilné s inými univerzitami v EÚ a vo svete (Sýkora 2017). Zamestnanci Katedry MTO sa snažia rozvíjať, vzdelávať a získavať informácie o možnostiach zlepšenia teoretickej a odbornej prípravy študentov z fakúlt, kde má tento odbor dlhodobú tradíciu. Za týmto účelom sme využili možnosti programu ERASMUS+, ktorý je programom Európskej únie v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy, zameraný na mobility učiteľov a študentov a spoluprácu vo vysokoškolskom vzdelávaní ako aj vo vedecko-výskumnej oblasti univerzít v Európe.

### **1.1 Vzdelávanie rádiologických technikov**

Rádiológia je základný klinický odbor, ktorý slúži na diagnostiku a liečbu vysoko sofistikovanými metódami, ktoré si vyžadujú ďalšie štúdium. V dnešnej dobe narastá potreba využívania moderných zobrazovacích metód, ako je ultrasonografia, počítačová tomografia a magnetická rezonancia, ako aj využívanie intervenčných metód v diagnostike a terapii. V súčasnosti na Slovensku funguje vzdelávanie rádiologických technikov na úrovni vyššieho odborného vzdelávania a na úrovni 1. stupňa vysokoškolského vzdelávania – bakalár v oboch formách štúdia, dennej aj externej forme. Je to študijný odbor sústavy študijných odborov, spravovaných ministerstvom školstva SR, ako oblasť poznania, § 102 ods. 3 písm. d, v spojení s § 83 ods. 7 Zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov po vyjadrení Akreditačnej komisie. Študijný program „Rádiologická technika“ na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove bol akreditovaný od 1. septembra 2015. Tento odbor pripravuje odborne kvalifikovaných, zdravotníckych pracovníkov pre rádiológiu, predtým radiodiagnostiku, rádioterapiu a nukleárnu medicínu. Absolventi študijného odboru Rádiologická technika sú spôsobilí vykonávať profesiu - rádiologický technik - bakalár - 1. stupeň Bc.

Rádiologický technik je oprávnený samostatne realizovať rádiologické zobrazovacie vyšetrenia a aplikáciu ionizujúceho žiarenia pri rádioterapeutických postupoch na základe ordinácie lekára – špecialistu. Štúdium poskytuje ucelenú vysokoškolskú prípravu rádiologických technikov. Ich náplňou sú najmä osobitné praktické, technické a metodické činnosti, ktoré nevykonávajú lekári. Ide o odborné, vysoko zodpovedné práce prevádzané bez pomoci lekára, s potrebnou samostatnosťou a flexibilitou v rozhodovaní. Je kvalifikovaný zdravotnícky pracovník, so širokým odborným profilom, kompetentný samostatne vykonávať odborné činnosti pri dodržiavaní zásad ochrany zdravia pri zaobchádzaní so zdrojmi ionizujúceho žiarenia. Absolvent pri práci aplikuje všetky získané teoretické aj klinické odborné poznatky, v rámci svojej odbornej kvalifikácie je schopný plne využívať rádiologickú techniku. Obsah študijného odboru zohľadňuje vývoj porovnateľných profesií v zahraničí a vychádza z odporúčaní a požiadaviek Svetovej zdravotníckej organizácie na vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov ako aj z odporúčaní Európskej únie pre vzdelávanie v oblasti radiačnej ochrany. Pri tvorbe študijného odboru sú akceptované odporúčania International Society of Radiographers and Radiological technologists, dokumenty Medzinárodnej komisie pre radiačnú ochranu a ďalšie odporúčania.

#### ***Štúdiom odboru absolvent:***

- získa a pochopí podstatné pojmy, fakty, princípy a teórie súvisiace so zobrazovacími technikami pri diagnostickom použití ionizujúceho a neionizujúceho žiarenia v medicíne

- získa a pochopí podstatné pojmy, fakty, princípy a teórie súvisiace s ožarovacími technikami vo všetkých modalitách rádioterapie
- získa a pochopí podstatné pojmy, fakty, princípy a teórie vo vzťahu k rôznym druhom používaného ionizujúceho žiarenia v medicíne a ich účinkami na živé systémy, s prihliadnutím na riziká deterministické a stochastické
- implementuje nadobudnuté poznatky pri radiačnej ochrane pacienta, optimalizáciou dávky žiarenia u zobrazovacích i liečebných rádiologických postupov v medicíne
- získa poznatky o zdravotníckej technike, rádiologickej technike, ktoré použije vo vzťahu k rádiologickým zobrazovacím a rádioterapeutickým postupom a technikám, s ohľadom na maximálnu bezpečnosť pacienta a obslužného zdravotníckeho personálu
- použije vedomosti o stavbe zdravého ľudského organizmu, o topografických pomeroch a fyziologických pochodoch prebiehajúcich v organizme pri svojej praktickej činnosti
- získa vedomosti a poznatky z biomedicínskych a humanitných (predklinických a klinických) predmetov, aplikuje ich pri uspokojovaní potrieb chorého, pri rádiologických zobrazovacích a rádioterapeutických výkonoch.

Doplňujúce vedomosti, schopnosti a zručnosti (1. stupeň):

**Absolvent odboru:**

- pozná štruktúru zdravotníckej starostlivosti v SR a okolitých štátoch a svoje postavenie v zdravotníckej štruktúre
- získa a implementuje vedomosti zo zdravotníckeho manažmentu, zdravotníckeho práva, psychológie a etiky v profesionálnom prístupe ku chorým i spolupracovníkom
- realizuje výsledky vedeckého výskumu v rádiológii vo svojej praxi a dokáže pracovať ako člen výskumného tímu
- je teoreticky aj prakticky pripravený získať kvalifikáciu potrebnú k odbornému dohľadu nad dodržiavaním radiačnej ochrany
- je schopný zúčastňovať sa na praktickej výučbe študentov v odbore
- ovláda a komunikuje aspoň v jednom cudzom jazyku, je schopný študovať zahraničnú literatúru
- ovláda prácu s počítačom

## **2 ODBORNÁ PRÍPRAVA**

Vzdelávanie a odborná príprava zohrávajú kľúčovú úlohu pri transformácii Európskej únie (EÚ) na vedúcu znalostnú spoločnosť a ekonomiku vo svetovom meradle. Od prijatia lisabonskej stratégie v roku 2000 sa posilnila politická spolupráca v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy – v prvom rade prostredníctvom pracovného programu Vzdelávanie a odborná príprava 2010, po ktorej nasledoval strategický rámec pre európsku spoluprácu v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy ET 2020. Táto spolupráca viedla k sformulovaniu spoločných cieľov a iniciatív, ktoré zahŕňajú všetky typy vzdelávania a odbornej prípravy a všetky etapy celoživotného vzdelávania. Ako jedna z fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove snažíme sa začleniť do Európskeho systému kreditov pre odborné vzdelávanie a prípravu. Snažíme sa našim absolventom umožniť získanie potvrdenia a uznania pracovných zručností a poznatkov v rôznych systémoch a krajinách, aby si ich mohli započítať do odbornej kvalifikácie a súčasne takto prispieť k zvýšeniu zamestnatelnosti absolventov pre trh práce. Počas štúdia sa vybraní študenti prostredníctvom programu ERASMUS + majú možnosť zúčastniť sa zahraničných stáží ( Kollárová a kol. 2014).

## 2.1 Praktické schopnosti a zručnosti (1. stupeň)

### *Absolvent odboru:*

- na základe indikácie lekára vykonáva samostatne rádiologické zobrazovacie vyšetrenia, plní úlohu aplikujúceho odborníka, pričom nesie za realizáciu týchto postupov plnú zodpovednosť
- na základe predpisu lekára samostatne vykonáva ožarovacie techniky v rádioterapii, zodpovedá za presnosť a bezpečnosť vykonania týchto techník
- prakticky aplikuje všetky pravidlá, obmedzenia a odporúčenia pre ochranu zdravia pred ionizujúcim žiarením vo vzťahu k pacientom a zdravotníckemu personálu
- v rozsahu svojej odbornej kvalifikácie používa rádiologickú techniku s ohľadom na zabezpečenie komfortu chorého
- dokáže poskytnúť chorým ošetrovateľskú starostlivosť pri rádiologických zobrazovacích a rádioterapeutických postupoch, vrátane kvalifikovanej predlekárskej prvej pomoci
- je členom kolektívu, ktorý sa podieľa na tvorbe kvalitatívnych štandardov pracoviska

## 2.2 Špecializované laboratórium

Pacient má právo na humánnu, etickú, vysoko odbornú starostlivosť, poskytovanú vysoko kvalifikovaným pracovníkom. Každý zdravotnícky pracovník mal by ovládať techniky, ktoré sú súčasťou jeho profesionálnej praxe, preto je nutné, aby študent získal praktické zručnosti v demonštračných podmienkach ešte pred vstupom na klinické pracoviská v zdravotníckych zariadeniach. Automatická je povinná a vyžadovaná prax v zdravotníckych študijných programoch, taktiež ovládanie cudzojazyčnej odbornej terminológie a rozvíjanie odborných jazykových zručností je už v súčasnosti nevyhnutnosťou vysokoškolského vzdelávania. Simulačné laboratórium je miestom, ktoré umožní absolventom nadobudnutie praktických zručností potrebných na uplatnenie sa v klinickej praxi a tým významne zvýši kvalitu vyučovacieho procesu (Uherová, Horňáková 2017). Vďaka príležitosti využitia špecializovaného laboratória študenti získavajú pred začiatkom praktického vyučovania možnosť nadobudnúť praktické zručnosti a skúsenosti, zvyšujú si šance naučiť sa pracovať prakticky vo svojom odbore, ktorému sa venujú počas štúdia. Možnosť získať vedomosti a zručnosti v odborných technikách v simulačnom laboratóriu zvýši príťažlivosť štúdia v novo vytvorenom programe rádiologický technik. Priestory vybavené moderným atraktívnym zariadením, modernou výpočtovou technikou s inštaláciou softvérových programových systémov pre odborné predmety, umožnia vznik moderného simulačného laboratória pre praktickú výučbu, ktorá môže byť využiteľná pre prezenčnú, kombinovanú, postgraduálnu, špecializačnú a celoživotnú formu štúdia v národných aj medzinárodných študijných programoch. Skvalitnením vyučovacieho procesu prispejeme k výchove a vzdelávaniu erudovaných zdravotníckych pracovníkov, schopných kvalitne vykonávať svoju prácu, taktiež umožníme absolventom dosiahnuť lepšie uplatnenie na domácom či zahraničnom trhu práce. V nedávno uskutočnenom prieskume, ktorý bol realizovaný v januári 2018 medzi študentmi 1. a 2. ročníkov študijného programu rádiologická technika sa ukázalo, že študentom pomáhajú cvičenia v tomto špecializovanom laboratóriu pri získaní praktických zručností a sú jednoznačne odborne lepšie pripravení pre výkon svojho povolania v nemocnici či prípadnom zdravotníckom zariadení, čo okamžite využijú vo svoj prospech po ukončení štúdia pri nájdení si zamestnania.

## 3 ZÁVER

Študijný program „Rádiologická technika“ má opodstatnenie v súbore nelekárskych odborov na Fakulte zdravotníckych odborov v súčinnosti s rádiologickou odbornou praxou v štátnych i neštátnych zdravotníckych zariadeniach. Našou snahou do budúca bude spropagovať tento

študijný program prostredníctvom množstva činností a akcií pre študentov, ale aj širokú verejnosť. Pôjde o prezentácie na odborných súťažiach, študentské vedecké činnosti, odborné workshopy, dobročinné akcie, odborné konferencie, prezentácie na burzách práce, tlačové konferencie, reklamné kampane (printové, TV, web) celoštátne (pre celý systém OVP) aj regionálne (pre jednotlivé zapojené univerzity a zamestnávateľov), tvorbu a distribúciu filmov na DVD, dni otvorených dverí a mnohé iné akcie.

### **Použitá literatúra**

1. HANULIAKOVÁ, J., 2015. *Aktivizujúce vyučovanie*. IRIS, 2015. ISBN 9788015303684.
2. KOLLÁROVÁ, B., RELOVSKÁ, M., MIŽENKOVÁ, Ľ., DERŇÁROVÁ, Ľ. 2014. Vzdelávanie zdravotníckych yáchránárov v Slovenskej republike. Selected aspects medical emergency in the Carpathian Euroregion. Sanok 2014. Panstwowa Wyzsza Szkoła Zawodowa im Jana Grodka v Sanoku. Poľsko. s. 55-61. ISBN 978-83-61802-09-9.
3. KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A., 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing. S. 232.
4. SEIDL, Z., BURGETOVÁ, A., HOFFMANNOVÁ, E., MAŠEK, M., VANĚČKOVÁ, M: VÍTEK, T., 2012. *Radiologie pro studium i praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4108-6.
5. SÝKORA, A., 2017. Príprava zdravotníckych laborantov a rádiologických technikov na Fakulte zdravotníckych odborov. In Zborník abstraktov z medzinárodnej vedeckej konferencie *Quo vadis zdravotníctvo III*. Prešov: Fakulta zdravotníckych odborov, PU v Prešove, Prešov 2017. ISBN 978-80-555- 1869-5, s 163-164.
6. UHEROVÁ, Z., HORŇÁKOVÁ, A. 2017. Aktuálne otázky diagnostikovania a liečby v oblasti rádiológie v Nemecku. In Zborník abstraktov z medzinárodnej vedeckej konferencie *Quo vadis zdravotníctvo III*. Prešov: Fakulta zdravotníckych odborov, PU v Prešove, Prešov 2017. ISBN 978-80-555-1869-5. s. 167-168.

### **Kontaktné údaje**

RNDr. Anna Hornáková, PhD.

Fakulta zdravotníckych odborov, PU v Prešove

Partizánska 1, 08001 Prešov

Tel: 051/7562448

email: anna.hornakova@unipo.sk

# VZDELÁVANIE ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV V EURÓPSKOM KONTEXTE

## EDUCATION OF HEALTH CARE PROFESSIONALS IN THE EUROPEAN CONTEXT

*Eudmila Miženková*

### **Abstrakt**

Zdravotnícky systém vychádza z predpokladu, že na zabezpečenie požadovanej úrovne poskytovanej zdravotnej starostlivosti je nevyhnutné, aby zdravotnícki pracovníci boli odborne pripravení v súlade s najnovšími poznatkami vedy, výskumu a praxe. Záchrana ľudského života v rôznych situáciách a prostrediach je činnosť, ktorá vyžaduje ľudí telesne aj psychicky pripravených na vysokej odbornej úrovni. Podmienkou je kvalitné vzdelanie, ktoré zabezpečí potrebné teoretické vedomosti a praktické zručnosti. Profil absolventa charakterizuje jednota mravnej, odborno – teoretickej a odborno – praktickej spôsobilosti. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti a systém vzdelávania zdravotníckych pracovníkov na území Slovenskej republiky.

**KLúčové slová:** *vzdelávanie, zdravotnícky pracovník, celoživotné vzdelávanie, sústavné vzdelávanie.*

### **Abstract**

The health care system is based on the assumption that, in order to ensure the required level of health care provided, it is essential for health care professionals to be professionally trained in accordance with the latest knowledge of science, research and practice. Rescue of human life in different situations and environments is an activity that requires people physically and mentally prepared at a high professional level. The condition is high quality education, which will provide the necessary theoretical knowledge and practical skills. The graduate profile characterizes the unity of moral, professional, theoretical and professional - practical ability. The aim of the paper is to point out the possibilities and the system of education of medical rescuers in the Slovak Republic, to distinguish different levels of education and to evaluate their effectiveness.

**Key words:** *education, health care professional, lifelong learning, continuing education.*

### **1. ÚVOD**

Charta práv pacienta (2004) ustanovuje, že každý má právo na takú zdravotnú starostlivosť, akú vyžaduje jeho zdravotný stav, vrátane preventívnej zdravotnej starostlivosti a aktivít na podporu zdravia. Zdravotnícke služby musia byť dostupné a poskytovať sa na princípe rovnosti, bez diskriminácie a podľa finančných, ľudských a materiálnych zdrojov v spoločnosti. Na území Slovenskej republiky rozlišujeme 3 formy zdravotnej starostlivosti: ambulantnú starostlivosť, ústavnú starostlivosť a lekárenskú starostlivosť. Podmienky na výkon zdravotníckeho povolania sú uvedené v zákone č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Podmienkou na výkon zdravotníckeho povolania je spôsobilosť na právne úkony v celom rozsahu, zdravotná spôsobilosť, odborná spôsobilosť, bezúhonnosť a aj dôveryhodnosť. Zdravotná spôsobilosť

sa preukazuje lekárske posudkom o zdravotnej spôsobilosti. Odborná spôsobilosť na výkon odborných pracovných činností sa preukazuje dokladom o získaní požadovaného stupňa vzdelania v príslušnom študijnom odbore v príslušnej kategórii zdravotníckych pracovníkov. Bezúhonnosť sa preukazuje odpisom registra trestov, ktorý nesmie byť starší ako tri mesiace. Praktické vzdelávanie v odborných učebniach umožní absolventom nadobudnutie praktických zručností potrebných na uplatnenie sa v klinickej praxi a tým sa významne zvýši kvalita vyučovacieho procesu a uplatnenie sa absolventov v praxi. (Uherová, Horňáková 2017). Cieľom vzdelávacej inštitúcie je poskytovanie kvalitného vzdelania študentom spojením teórie s praxou a prispôbenie vzdelávania aktuálnym trendom a normám EÚ a tým zvyšovanie flexibility a uplatniteľnosti absolventov na trhu práce (Horňáková, Miženková 2017).

### **1.1 História vzdelávania v zdravotníctve na Slovensku**

Medziľudkom vo vývoji inštitucionalizovaného zdravotníckeho školstva v novodobej histórii bol rok 1951. Zdravotnícke školstvo v tomto období tvorili stredné zdravotnícke školy, ktoré prešli od roku 1953 s definitívnou platnosťou do pôsobnosti rezortu zdravotníctva, a vzdelávacie inštitúcie na ďalšie vzdelávanie lekárov, farmaceutov a stredných zdravotníckych pracovníkov. Poslaním týchto vzdelávacích inštitúcií bolo a stále je zabezpečiť vysokú odbornú pripravenosť a výchovu zdravotníckych pracovníkov s dôrazom na vysokú profesionalitu, pevné morálne presvedčenie, empatiu, pohotovosť a tvorivý prístup k jednotlivcom a k skupinám v rôznych náročných každodenných situáciách. V máji 1953 bolo zriadené Školské stredisko Povereníctva zdravotníctva pre doškoloňovanie lekárov. Neskôr malo rôzne názvy (Slovenský ústav pre doškoloňovanie lekárov – 1956, Inštitút pre ďalšie vzdelávanie lekárov a farmaceutov – 1964, Inštitút pre ďalšie vzdelávanie pracovníkov v zdravotníctve – 1991, Slovenská postgraduálna akadémia medicíny – 1988, Slovenská zdravotnícka univerzita – 2002). V roku 2004 sa vstupom Slovenskej republiky do Európskej únie zmenil systém vzdelávania zdravotníckych pracovníkov. Študijné odbory na prípravu v niektorých zdravotníckych povolaniach ako sestra, pôrodná asistentka, fyzioterapeut, zdravotnícky záchranár, verejný zdravotník prešli zo systému stredoškolského vzdelávania do prvého stupňa vysokoškolského vzdelávania. V systéme ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov sa uskutočnila pluralita vstupom vzdelávacích ustanovizní prostredníctvom Akreditačnej komisie Ministerstva zdravotníctva SR (MZ SR) pre ďalšie vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov. V roku 2006 získali akreditáciu prvé vzdelávacie inštitúcie, ktoré zrušili doterajší, viac ako 50 rokov trvajúci monopol Slovenskej zdravotníckej univerzity v Bratislave. Ďalšie vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov odborne a metodicky riadi Ministerstvo zdravotníctva SR (Vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov, 2018).

### **1.2 Súčasné vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov na Slovensku**

Európske smernice kladú dôraz na zabezpečenie celoživotného vzdelávania zdravotníckych pracovníkov a to z dôvodu prevencie potenciálneho poškodenia pacienta. Ustanovujú povinnosť členských štátov zabezpečiť sústavné vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov a ponechávajú na ich zodpovednosť, akým spôsobom túto povinnosť splnia.

Podľa zákona o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti č. 578/2004 Z.z. je celoživotné vzdelávanie povinnosťou zdravotníckeho pracovníka. Môže ho naplniť špecializačným štúdiom alebo certifikačnou prípravou v akreditovanej vzdelávacej inštitúcii, ale najmä napĺňaním jednotlivých zložiek sústavného vzdelávania, ktoré sú definované v nariadení vlády SR o spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov č. 322/2006 Z.z. Sústavné vzdelávanie zdravotníckeho pracovníka by mala priebežne evidovať a v stanovenom



intervale hodnotiť príslušná zdravotnícka stavovská organizácia. Kritériá a spôsob hodnotenia rieši vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č.366/2005 Z.z.

V prípade zistenia nedostatkov môže stavovská organizácia požiadať zamestnávateľa zdravotníckeho pracovníka o ich odstránenie alebo upozorniť Úrad pre dohľad nad zdravotnou starostlivosťou, ponúknuť možnosť preskúšania alebo uložiť sankciu v podobe dočasného pozastavenia až zrušenia licencie (pri zistení opakovaných nedostatkov), ktorá je oprávnením na poskytovanie zdravotnej starostlivosti. Celoživotné vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov je povinné a založené na potrebe permanentného získavania informácií v súlade s rýchlou technologickou zmenou a vedeckého pokroku v medicíne. Realizuje sa na základe systémov celoživotného vzdelávania. Ide o nasledujúce systémy:

- formálne (školské) vzdelávanie – vedie k nadobudnutiu určitého stupňa vzdelania a k udeleniu oficiálne uznávaných kvalifikačných dokladov,
- neformálne vzdelávanie (prebieha popri formálnom vzdelávaní; je založené na plánovaných vzdelávacích aktivitách s definovaným obsahom, cieľmi a s očakávanými výstupmi pre účastníka) – zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov o získaní kvalifikácie,
- informálne učenie sa (noviny, časopisy, televízia, rozhlas, múzeá...) – nemusí byť zámerné a uvedomované, je prirodzenou súčasťou každodenného života.

Celoživotné vzdelávanie zdravotníckeho pracovníka ako základný princíp výchovy a vzdelávania uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí:

- školské vzdelávanie na stredných a vysokých zdravotníckych školách (formálne vzdelávanie v tzv. pregraduálnom štúdiu),
- ďalšie vzdelávanie zdravotníckeho pracovníka, ktoré nadväzuje na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní a vedie k doplneniu, obnoveniu, rozšíreniu alebo k prehĺbeniu kvalifikácie potrebnej na výkon odbornej činnosti (formálne vzdelávanie - špecializačné štúdium a certifikačná príprava v tzv. ďalšom vzdelávaní a neformálne vzdelávanie v spojení s informálnym učením sa),
- zdravotnícki pracovníci sa na výkon svojho zdravotníckeho povolania v Slovenskej republike pripravujú na stredných zdravotníckych školách a v bakalárskom, magisterskom a v doktorskom vysokoškolskom štúdiu na lekárske fakultách, fakultách ošetrovateľstva alebo na fakultách zdravotníctva vysokých škôl,
- zdravotnícki pracovníci sa po získaní vzdelania na stredných zdravotníckych školách alebo v niektorom zo stupňov vzdelania na vysokých školách môžu ešte ďalej zamerať na výkon niektorých špecializovaných pracovných činností v ďalšom vzdelávaní, v tzv. špecializačnom štúdiu, certifikačnej príprave a v sústavnom vzdelávaní (Sústavné vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov, 2018).

## 2. ZÁVER

Celoživotné vzdelávanie je považované za nástroj, ktorý umožňuje zdravotníckym pracovníkom získavať aktuálne informácie, najnovšie poznatky, zručnosti a reagovať na dynamické zmeny v poskytovaní zdravotnej starostlivosti. Sústavné vzdelávanie predstavuje jednu z foriem tzv. ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov – celoživotného vzdelávania. Naším spoločným cieľom v súčasnosti a budúcnosti je neustále skvalitňovanie profesionálneho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov.

### Použitá literatúra

1. HORŇÁKOVÁ, A., MIŽENKOVÁ L. 2017. Inovácia vyučovania odbornej praxe v rádiologickej technike. Evropské pedagogické fórum 2017 [elektronický zdroj]: koncepcie vzdelávania a psychologie: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké

- konferencie, roč. VII Vydavateľské údaje: Hradec Králové: Magnanimitas, 2017 Lokácia: CD-ROM, s. 224-230. ISBN 978-80-87952-21-4.
2. Charta práv pacienta v SR [online] 2004. [cit. 2018-4-25]. Dostupné na internete: <<http://www.zdravie.sk/sz/72-98/Charta-prav-pacienta-v-sr.html>>.
  3. Sústavné vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov [online]. [cit. 2018-05-12]. Dostupné z: <http://www.health.gov.sk/?sustavne-vzdelavanie-zdravotnickych-pracovnikov/>.
  4. UHEROVÁ, Z., HORŇÁKOVÁ, A. 2017. Aktuálne otázky diagnostikovania a liečby v oblasti rádiológie v Nemecku. In Zborník abstraktov z medzinárodnej vedeckej konferencie *Quo vadis zdravotníctvo III*. Prešov: Fakulta zdravotníckych odborov, PU v Prešove, Prešov 2017. ISBN 978-80-555-1869-5. s. 167-168.
  5. Vyhláška č. 366/2005 Z.z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky o kritériách a spôsobe hodnotenia sústavného vzdelávania zdravotníckych pracovníkov [online]. [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: . [http://www.sso.sk/data/366\\_2005.pdf](http://www.sso.sk/data/366_2005.pdf).
  6. Vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov [online]. [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: [https://www.npz.sk/sites/npze/Stranky/NpzArticles/2013\\_06/Vzdelavanie\\_zdravotnickych\\_pracovnikov.aspx?did=4&sdid=15&tuid=0&](https://www.npz.sk/sites/npze/Stranky/NpzArticles/2013_06/Vzdelavanie_zdravotnickych_pracovnikov.aspx?did=4&sdid=15&tuid=0&).
  7. Zákon č. 322/2006 Z.z. o spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, sústave špecializačných odborov a sústave certifikovaných pracovných činností [online]. [cit. 2018-05-10]. Dostupné z: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/62877/1/2>.
  8. Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2018-05-12]. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2004-578>.

### **Kontaktné údaje**

PhDr. Ľudmila Miženková, PhD.

Fakulta zdravotníckych odborov, PU v Prešove

Partizánska 1, 08001 Prešov

Tel: 051/7562448

email: [ludmila.mizenkova@unipo.sk](mailto:ludmila.mizenkova@unipo.sk)

# NOVÉ PROUDY VERZUS TRADICE KYSUCKÉHO FOLKLORU V EDUKAČNÍM PROCESU

## NEW TRENDS VERSUS TRADITIONS OF REGION KYSUCE IN EDUCATION PROCESS

*Roman Bienik*

### **Abstrakt**

Tento príspevok analyzuje tradičný kysuckom folklóre, ktorý je penetrovaný rôznymi novodobými tendenciami s rôznou mierou vkusu. Porovnáva tradičné a novodobé hudobné nástroje, ktoré sa vyskytovali v etnografickom regióne Kysuce, skúma ich vplyv na súčasnú tvorbu hudobných telies v spomínanom regióne a ich implementáciu v edukačnom procese na Slovensku.

*Kľúčová slova: folklór, región Kysuce, edukačný proces, novátorstvo*

### **Abstract**

This paper deals with traditional folklore of region Kysuce, which is penetrate by many innovative trends with varying degrees of elegance. He compares traditional and innovate musical instruments, which are occur in ethnographic region Kysuce, examines recent instrumental production of musician groups in mentioned region and it analyzes their implementation in the educational process in Slovakia.

*Key words: folklore, region Kysuce, education process, new trends*

## **1 NOVÁTORSTVO JAKO FENOMÉN DOBY**

Vychádzajúc z tézy, pokiaľ sa vyvíja národ, vyvíja sa aj folklór, musíme pripustiť i nové skutočnosti či fenomény, ktoré sa z historického hľadiska v našom pôvodnom folklóre nevyskytovali. Jedná sa o nový fenomén, determinovaný rôznymi skutočnosťami a okolnosťami (rozšírenie informačno-komunikačných technológií, akcelerácia technického vývoja, vplyv prvkov svetovej globalizácie ...).

Tieto skutočnosti akoby ostro kontrastovali so starými, archaickými tradíciami. Tento vývoj je len zdanlivo kontraproduktívny, no pri hlbšom skúmaní nachádzame v ňom určité logické výsledky. Nový jav (novátorstvo) si našiel svoje miesto aj vo folklóre. V kysuckom folklóre sa novátorstvo uplatňuje viacúrovňovo.

*Hudobné nástroje:*

- 1) Novátorstvo v používaní nových materiálov (prírodných i umelých)
- 2) Novátorstvo vo vzniku novotvarov – nových netradičných nástrojov
- 3) Novátorstvo v organizácii hudobných telies a zoskupení

*Hudobná interpretácia:*

- 1) Preberanie a začleňovanie do repertoáru interpretov a hudobných telies cudzie, inorodé prvky
- 2) Vznik nového hudobného materiálu (hudobná tvorba a tvorivosť vychádzajúca z pôvodného hudobného myslenia a predstavivosti)

Je všeobecne známe, že oblasť Kysúc je z pohľadu pôvodných hudobných nástrojov dominantou aerofónov. Sú to najmä hranové bezdierové píšťaly rôznej dĺžky a typov (rífová píšťala, rôzne druhy koncových píšťal). V minulosti tradičným materiálom na výrobu týchto nástrojov bolo zväčša lieskové drevo (*Corylus avellana*) alebo smrekové drevo (*Picea excelsa*). Spôsob opracovania bol veľmi jednoduchý, ba priam primitívny. Aj počet technických nástrojov na výrobu bol obmedzený len na niekoľko kusov. Lieskový konár o priemere  $\phi = 4 - 5$  cm (zväčša rovný, prípadne mierne ohnutý) výrobca odreže buď pílkou alebo nožom na požadovanú dĺžku. Vhodne dlhý omlád (kmeň alebo haluz) sa odreže „ na dosiaž “ (vzdialenosť od zvislej osi tela po dlaň upaženej ruky) dospelého chlapa v období miazgy. Získané drevo sa zbaví kôry a upraví do požadovaného kónického tvaru. Vo vzdialenosti 8 – 10 cm od hrubšieho konca vyreže výrobca nožom po obvode dreva prstencový zárez do hĺbky cca 0,8 – 1,2 cm. Celý konár sa priečne po celej dĺžke rozštípi. Vzniknú dve identické polovice budúcej píšťaly. Vnútna časť oboch polovic sa od miesta zárezu prstenca vylúpne, takže vzniknú dva symetrické žľaby – budúci korpus píšťaly. Je zrejmé, že vnútorná svetlosť týchto polovic nie je hladká, treba ju zvnútra upraviť pomocou nožička (škobl'e) tak, aby steny dosahovali hrúbku 0,3 – 0,5 cm. Po vyhladení a opracovaní vnútorných stien nástroja sa obe polovice spoja, prípadne zlepiť živicom z ihličnatých stromov. Celé telo píšťaly sa ovinie čerešňovou kôrou (cortex *Cerasi avium* ), prípadne lykom.

Následne výrobca pristúpi k výrobe tónotvorného zariadenia, t.j. hrany a vzduchovej štrbiny. Je nutné podotknúť, že tvar hrany mal tri rôzne modifikácie:

- 1) polokružla z vonku aj z vnútra, rešpektujúca vnútornú svetlosť píšťaly,
- 2) z vonku rovná a z vnútra polokružla, taktiež rešpektujúca vnútornú svetlosť,
- 3) rovná z vonku i z vnútra.

Tvar hrany, precíznosť jej vypracovania, hladkosť vnútorných stien píšťaly, majú dôležitú úlohu pri tvorbe a farbe tónu budúceho nástroja. Pri prvých dvoch typoch hrán majú píšťaly mierne sipľavý tón. Ďalším krokom pri ozvučovaní nástroja je výroba priústneho kolíka a vzduchovej štrbiny. Priústny kolík sa taktiež vyrába z lieskového dreva tak, aby čo najpresnejšie kopíroval vnútornú svetlosť píšťaly od hrubšieho konca po hranu. Vzduchová štrbina slúži na nasmerovanie vzduchu, ktorý hráč fúka do nástroja na hranu. Treba podotknúť, že takéto píšťaly sa vyrábali z mokrého dreva v období vegetačného rastu (od začiatku mája do polovice júla), takže podliehali procesu schnutia, čo znižovalo ich spoľahlivosť pri interpretácii. Stávalo sa, že hráč musel ponoriť píšťalu do vody, aby „ napučala “. V snahe zlepšenia kvality zvuku a spoľahlivosti nástroja sa čoraz častejšie objavujú inštrumenty „ vrtané “, zhotovované zo suchého, väčšinou bazového dreva (*Sambucus nigra*). Tento materiál sa pomerne ľahko opracúva, lebo bazové drevo má vo vnútri mäkkú dužinu, čo umožňuje jednoduché vrtanie, aj hladkosť vnútorných stien sa so „ žlabčnými “ píšťalami nedá porovnať. Tón takýchto nástrojov je prieraznejší, silnejší, čistejší a plnší. Stále si však zachováva svoju charakteristickú a prirodzenú „ drevenú “ farbu tónu. S rozšírením nových syntetických materiálov (novoduru, polypropylénu, akrylátového skla a podobných), niektorí výrobcovia začali na výrobu píšťal používať tieto materiály. Tieto novodobé aerofóny stratili svoju charakteristickú a nezameniteľnú farbu tónu, znejú jasne, prenikavo, no „ plechovo “. Ich prednosťou je spoľahlivosť, nakoľko nepodliehajú vlhkosti.

## 2 NOVÁTORSTVO VO VZNIKU NOVÝCH NETRADIČNÝCH NÁSTROJOV

Aj dnešná doba prináša zrod nových nástrojov, treba však podotknúť, že konštrukčne vychádzajú zo starých, rokmi overených inštrumentov. Ako príklad uvidíme inštrumentálne zoskupenie troch až šiestich píšťal, tzv. terchovská muzička. Je to súbor netradičných píšťal, ktoré sa svojimi intonačnými možnosťami snažia priblížiť tradičnému zoskupeniu terchovskej „trojky“: prim, kontra a basička. Základná zostava v píšťalovej verzii obdobne pozostáva z totožného nástrojového zoskupenia. Prim predstavuje koncová píšťala v ladení  $d_1$ . Pretože počet tónov, ktoré koncovka dokáže zahráť, je obmedzený, zvyknú sa k tomuto prvému hlasu pridávať dve 6 – dierkové valaské píšťaly v ladení  $d_1$  a  $d_2$ . Takáto variabilita v prime dáva možnosť tvorby druhého hlasu – sekundu. Kontru nahrádzajú dve netradičné píšťaly, do ktorých sa fúka naraz. Prvá z nich je v základnom ladení  $cis_1$  s jedným hmatovým otvorom  $d_1$ . Druhá píšťala je v základnom ladení  $e_1$  s jedným hmatovým otvorom  $fis_1$ . Pri súčasnom fúkaní do oboch píšťal v základnej polohe sa naraz ozývajú tóny  $d_1 - fis_1$  (pri otvorených hmatových otvoroch) a  $cis_1 - e_1$  (pri zatvorených hmatových otvoroch). Prefukovaním a kombináciou otvorených a zatvorených hmatových otvorov sa ozývajú ďalšie alikvotné tóny, čím sa nahrádza harmonická funkcia violovej alebo husľovej kontry. Terchovskú dvojstrunovú basičku nahrádza jedna basová píšťala v základnom ladení  $A$ . Má dva hmatové otvory, ktoré keď sú otvorené, ozve sa  $d$ . Prefukovaním a kombináciou uzatvárania hmatových otvorov sa dá dosiahnuť ustálený basový sprievod  $d - A$ ,  $d - e$ ,  $A - cis - d$ . Takéto nástroje sú pomerne ľahko ovládateľné a poskytujú široké možnosti variability, čo sa dá ľahko využiť i vo vyučovacom procese.

### 2.1 Heligónka

V súčasnosti azda jeden z najväčších fenoménov, ktorý prenikol do nášho folklóru koncom 19. a začiatkom 20. storočia, je heligónka. Jej pôvod hľadáme v nemeckých, rakúskych a aj českých zemiach. Vzhľadom na „relatívne nízku cenu“ sa tento nástroj udomácnil skoro vo všetkých etnografických regiónoch Slovenska a často zohral veľmi negatívnu, deformujúcu, až retardujúcu funkciu. V niektorých oblastiach úplne vytlačil pôvodný inštrumentár až do takej miery, že skoro zanikol. Najmä etnografická oblasť Kysúc je typickým príkladom retardačnej funkcie heligónky. Oblasť severných Kysúc bola domovinou gajdošskej goralskej muziky, hlavne oblasť Skalitého a Čierneho. Táto skutočnosť je pomerne logická, pretože na Tešínsku (z českej strany), ďalej v Poľsku v oblasti Żywiec-a (etnografická oblasť Podhalie), ale aj v teritoriálne blízkej severnej Orave (oblasť Oravská Polhora, Rabča, Rabčice), všade tam sa vyskytovala pôvodná gajdošská muzika v kombinácii s husľami, violou alebo husľovou kontrou a basičkou. Musíme konštatovať, že ešte pred 20 rokmi sa na Kysuciach nevyskytoval ani jeden gajdoš s pôvodným typom nástroja. Aj keď Bartolomej Gernát z Turzovky vyrába dvojhlasé gajdy, jeho nástroje nepatria k tradičným, vymyslel si vlastný typ nástroja. Z iniciatívy Mgr. Pavla Kužmu akoby nastala v súčasnosti mierna renesancia. Dal si u pána Dufeka vyrobiť pôvodný typ dvojhlasých gájd, na ktorých hrá a spieva s Gorol muzikou autentický piesňový materiál.

Problematiku heligónky však vidíme úplne v inom aspekte. Problém nie je v existencii tohto nástroja, ale v repertoári, ktorý na ňom interpretujú. Tento je často podliezačný, lacný, povrchný, bez estetického náboja a jednoznačne ho môžeme zaradiť do kategórie gýča. Ešte tragickejšia je skutočnosť, že repertoár týchto piesní deformuje ľudový vkus až do takej miery, že laická verejnosť pokladá tento hudobný materiál za pôvodnú ľudovú tvorbu, pričom stráca akýkoľvek kontakt s tým pôvodným. Ako príklad môžeme uviesť niekoľko desiatok CD kapiel Kysucký prameň, Ošcadníckí heligonkári, Vlasta Mudříková, Sestry Bacmaňákové a mnohé ďalšie.

Táto „novodobá“ produkcia sa udomácnila aj v etnografických lokalitách, kde pôvodná ľudová hudobná kultúra mala veľmi silnú tradíciu a kombinácia heligónky s rôznymi ozembúchmi, syntetizérmi a často aj saxofónom úplne prevalcovali a vytlačili to krásne, pôvodné, čo v našich piesňach bolo.

Problematiku heligónky však možno vnímať aj v iných, pozitívnych súvislostiach. Na jednej strane je potrebné konštatovať degradačnú a retardačnú funkciu tohto nástroja, na druhej vznikli dva veľmi silné novodobé prúdy, kde sa k pôvodnému hudobnému materiálu etnografických oblastí prispôsobili intonačné možnosti heligónky. Je to tzv. Podpoliansky a Terchovský prúd. Tu heligónka akoby nadobudla úplne iný charakter a rozmer, hráči, ktorí hrajú pôvodný hudobný materiál dosahujú fenomenálne, často až virtuózne výkony. Vznikajú základné umelecké školy, kde pre veľký záujem detí a rodičov hrať na tomto nástroji sa vychováva nová generácia muzikantov. Ako príklad môžeme uviesť školu Miloša Bobáňa z Terchovej alebo Jaroslava Jackuliaka z Vígľaša. Popularita tohto nástroja je taká veľká, že sa usporadúvajú súťaže zamerané na interpretáciu na tomto nástroji, prípadne skupinová hra v kombinácií s heligónkou.

### 3 ZÁVER

Aj keď môžeme konštatovať, že súčasný stav folklóru v regióne Kysuce je značne determinovaný, niekedy až retardovaný, predsa len je zachovaná aj určitá časť pôvodného autentického folklóru a mnohé telesá, dedinské folklórne skupiny, zoskupenia, súbory zjavne naň nadväzujú. Sme presvedčení, že jedinou správnou cestou na zachovanie toho pôvodného je koeficient nadčasovosti. Tak ako profesor Kresánek hovorí o vývine slovenskej piesne a prirovnáva ho k reťazi z ktorej odpadne to najslabšie ohnivko, tak aj my sa nádejame, že rôzne kontraproduktívne, globalizačné a nihilizujúce prvky v kysuckom folklóre neprežijú a gýč, ktorí často vnímame ako „naše, ľudové“ zanikne a vrátíme sa k pôvodnej a nadčasovej folklórnej tvorbe. Uvedomujeme si, že tento vývoj bude mimoriadne zložitý, z dôvodu toho, že živí nositelia, pre ktorých bol folklór zmyslom a filozofiou života vymiera, resp. vymreli a dnešná generácia folkloristov už dostáva len sprostredkované informácie. Je na nich, aby tieto informácie starostlivo a citlivo selektovali a pretavili do štylizovanej hudobnej podoby.

#### Použitá literatúra

1. BELEŠ, F. et al.: Kysuce a Kysučania - encyklopedický slovník. Čadca: Kysucké múzeum v Čadci, 2004, 280 s. ISBN 80-967171-0-3
2. DEMO, O.: Z klenotnice slovenských ľudových piesní. Bratislava: Opus, 1981, 408 s.
3. DÚŽEK, S.: Terchovský tanečný dialekt. In: Rytmus 24, 1978 č. 5, 16-19 s.
4. DÚŽEK, S. - GARAJ, B.: Slovenské ľudové tance a hudba na sklonku 20. storočia. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV, 2001, 476 s. ISBN 80-968279-3-6
5. ELSCHKEK, O.: Slovenské ľudové píšťaly a ďalšie aerofóny. Bratislava: Veda, Vydavateľstvo SAV, 1991, 232 s. ISBN 80-224-0096-3
6. GARAJ, B. - KUŽMA, P.: Tradičné ľudové hudobné nástroje a inštrumentálne zoskupenia na Slovensku a na Kysuciach. Čadca: Kysucké kultúrne stredisko, 2008, 15 s. ISBN 978-80-85150-01-8
7. KRESÁNEK, J.: Slovenská ľudová pieseň zo stanoviska hudobného. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1951, 296 s.
8. KUŽMA, P.: Folklor a súčasnosť. In: Múzejníček: Občasník Kysuckého múzea v Čadci - Roč. 3, č. 1 (1993), s. 3,4
9. KUŽMA, P.: Piesne Kysúc. Čadca: Magma, 2004, 398 s. ISBN 80-967171-9-7
10. ZÁLEŠÁK, C.: Folklorne hnutie na Slovensku. Bratislava: Obzor, 1982, 310 s.

**Kontaktní údaje**

PaedDr. Roman Bienik, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra hudby

Univerzitná 1, 010 26 Žilina

Tel: 00421 41 513 6408

email: roman.bienik@fhv.uniza.sk

# STAROSTLIVOSŤ O DUŠEVNE CHORÝCH VO VZDELÁVANÍ SESTIER

## CARE FOR THE MENTALLY ILL IN THE EDUCATION OF NURSES

*Terézia Fertal'ová, Eleonóra Klímová, Iveta Ondriová, Lívia Hadašová, Jana Cuperová, Dagmar Magurová, Wioletta Mikul'áková*

### Abstrakt

Duševné ochorenia postihujú milióny ľudí na celom svete nezávisle na veku, pohlaví, spoločenskom postavení či národnosti. Napriek dostupným informáciám sa nezriedka môžeme stretnúť s vierou v rôzne mýty a nepravdy, týkajúce sa duševných chorôb. V pozadí týchto predsudkov stojí často neznalosť a strach z duševného ochorenia, ale i duševne chorého človeka. Prvým významným krokom destigmatizácie je vysoko odborné vzdelávanie budúcich profesionálov, ktorí významným spôsobom ovplyvňujú mienku ľudí vo vzťahu k duševným ochoreniam vo svojom okolí a rodinnom prostredí bez toho, aby to robili zámerne. V prekladanom príspevku definujeme duševné zdravie a špecifiká práce sestry v psychiatrii. Zároveň uvádzame výsledky prieskumu realizovaného u študentov ošetrovateľstva na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove, na základe ktorých chceme poukázať na formovanie názorov a postojov vo vzťahu k psychiatrii a k duševne chorým, ktoré pozitívne mení a formuje osobná skúsenosť.

**Kľúčové slová:** *duševné zdravie, duševné ochorenie, ošetrovateľská starostlivosť, študent, sestra.*

### Abstract

Mental illnesses affect millions of people worldwide, without regard to their age, gender, social status or nationality. In spite of the information available, we often come across beliefs in various myths and falsehoods related to mental illnesses. Behind these prejudices is often ignorance and fear both of mental illness and of the mentally ill person. The first major stage of the destigmatization process is the high-level training of future professionals who significantly influence people's views of mental illness in their surroundings and family environment without doing so intentionally. In the presented contribution we define mental health and the specifics of nursing work in psychiatry. At the same time, we present the results of a survey conducted among nursing students at the Faculty of Healthcare Professions at Prešov University in Prešov, on the basis of which we would like to draw attention to opinions and attitudes in relation to psychiatry and mental illnesses that is positively changed and shaped by personal experience.

**Key words:** *mental health, mental illness, nursing care, student, nurse.*

### ÚVOD

Psychiatrické ošetrovateľstvo je neodmysliteľnou súčasťou aplikovaných ošetrovateľských odborov. Psychológ, psychiater, psychiatria, téma, ktorá je aj v 21. storočí stále vysoko aktuálna. Tvrdenie, že duševné ochorenie je ako každé iné ochorenie nie je úplne pravdivé. Duševne chorý je v inej pozícii a duševnom rozpoložení ako človek s telesným ochorením a je rozdielne vnímaný okolím. Jeho správanie je niekedy nepredvídateľné čo v nás môže vyvolávať strach a obavy. Duševne chorý trpí a nesie bremeno hodnotenia svojej choroby



ostatnými ľuďmi. Nedostatok vedomostí o psychiatrických ochoreniach negatívne emócie okolia znásobuje. Rozprávať o duševných ochoreniach, meniť povedomie a predstavu o duševne chorých je nevyhnutnou súčasťou vzdelávania sestier. Výskyt duševných ochorení sa zvyšuje, čo má následky zdravotné, ekonomické, sociálne... Starostlivosť o duševne chorých sa musí priamo úmerne odzrkadľovať vo zvyšovaní kvality starostlivosti o duševne chorých a prirodzene aj vo vzdelávaní zdravotníckych pracovníkov.

## 1. DUŠEVNÉ ZDRAVIE

Duševné zdravie je vedomie vlastnej hodnoty, uvedomovanie si vlastných možností a schopností, schopnosť vytvárať a udržiavať vzťahy a psychickú pohodu. Duševné zdravie je cieľom, nie normou. Definovať duševné zdravie je nesmierne ťažké, pretože má veľa charakteristík. Vhodnejšie je preto opísať, akí sú duševne zdraví ľudia. Duševne zdraví ľudia majú sami k sebe dobrý postoj, nenechajú sa premôcť vlastnými emóciami, ako je strach, hnev, žiarlivosť, pocit viny, nepodceňujú, ale ani nepreceňujú svoje schopnosti. Dokážu sa povzniesť nad životnými neúspechmi, majú tolerantný postoj tak k sebe, ako aj k iným. Dokážu sa na sebe zasmiať, dokážu prijať svoje nedostatky, majú primeranú sebaúctu, dokážu sa tešiť z každodenných vecí. Cítia sa dobre medzi inými ľuďmi, dokážu prejavovať lásku, majú trvalé a uspokojivé osobné vzťahy, rešpektujú rozdiely medzi ľuďmi, nevyužívajú druhých ľudí, ale zároveň nedovolia, aby druhí zneužívali ich. Sú schopní zvládať požiadavky života, teda dokážu zvládať problémy, akceptujú myšlienky. Duševne zdravý človek sa dokáže adaptovať na primeranú záťaž, ale aj na záťaž, ktorá je istým spôsobom nie celkom normálna, ale prináša ju bežný život, ako je napr. smrť blízkej osoby, neúspechy v zamestnaní a pod. (Marková, Venglářová, Babiaková a kol., 2006). WHO charakterizuje duševné zdravie ako „stav, keď všetky duševné procesy prebiehajú optimálnym spôsobom, harmonicky, umožňujú odraziť podnety a riešiť bežné aj neočakávané situácie, stále sa zdokonaľovať a mať pocit uspokojenia zo svojej činnosti“ (Zrubcová, 2011). To, ako budeme duševne zdraví alebo stabilní, či budeme zvládať záťaž v dospelosti, o tom sa rozhoduje väčšinou už v detstve. Dôležité je obdobie detstva, keď dieťa získava schopnosť komunikovať s okolím, keď získava dôveru ľudí naokolo. Zásadnú úlohu hrá výchova v rodine v prvých rokoch, vzťahy s rodičmi, súrodencami či starými rodičmi. Duševné zdravie sa udržiava prostredníctvom duševnej hygieny. Pre mnohých ľudí je synonymom duševnej hygieny práve životospráva. Nie je to pravda, hoci predstavuje základ starostlivosti o zdravie vôbec. To, čo prospieva telesnej kondícii, má svoj odraz aj pri upevňovaní duševného zdravia. Ide predovšetkým o striedanie telesnej a duševnej činnosti, čiže pohyb, cvičenie, športovanie, pravidelný režim spánku a relaxácie. Dôležitou zložkou životosprávy je organizácia času. Mentálna hygiena je odbor, ktorý skúma biologické, a sociálne podmienky pôsobiace na psychiku, zaoberá sa vývojom a upevňovaním duševného zdravia a jeho prevenciou (Petr, Marková, a kol., 2014). Pod pojmom duševná porucha rozumieme poruchu psychických funkcií, ktorá bráni plnohodnotnej vonkajšej i vnútornej realizácii osobnosti. Základnými psychickými funkciami sú: vnímanie, pozornosť, vedomie, pudový život, intelekt, myslenie, vôľové konanie, osobnosť. Príčinou duševných porúch sú:

1. Endogénne faktory. Odchýlky v chromozómovej výbave, v zmysle porúch enzýmovej výbavy a poruchy metabolizmu neurotransmiterov.
2. Exogénne (somatogénne) faktory. Organické – priamo poškodený mozog a symptomatické – poškodenie iné, ktoré sa psychickou poruchou prejaví. (Somatogénne – toxické poškodenie, otravy, infekčné ochorenie, choroby žliaz s vnútornou sekréciou, generačné krízy: puberta, tehotenstvo a laktácia, klimaktérium, zápaly mozgu a jeho obalov, poruchy látkovej premeny).
3. Psychogénne faktory. Vznikajú vplyvom vonkajšieho prostredia: rodinného, pracovného, politického. Sú podmienené nevhodným, náhlým, silným, nepríjemným

zážitkom (psychotrauma), menej intenzívnymi ale trvalejšími podnetmi (dlhotrvajúca psychotraumatizácia), ťažkosti a obavy z pretrvávajúcej telesnej choroby.

Úlohou ošetrovateľstva v podpore duševného zdravia je správnym postojom a konaním slúžiť ako vzor. Povzbudzovať a nabádať ľudí, aby sa spontánne zapojili i do podpory svojho duševného zdravia. Radiť im ako sa sami môžu vyrovnáť so stresovými situáciami a zlepšiť si vzájomné sociálne vzťahy. Ako efektívne riešiť svoje emocionálne problémy. Naučiť ich ako efektívne využívať zdravotnú starostlivosť i v oblasti duševného zdravia. Úlohou ošetrovateľstva je i prebrať zodpovednosť a pomoc pri podpore a ochrane duševného zdravia za klientov, ak tí nevedia, nemôžu alebo nechcú zodpovednosť prebrať sami. Poradenstvo sestry pracujúcej v odbore psychiatria je pre pacienta a jeho rodinu nezastupiteľným prvkom ošetrovateľských intervencií (Zrubcová, 2011).

### **1.1 Špecifiká práce sestry na psychiatrickom oddelení**

Psychiatrická ošetrovateľská starostlivosť zahŕňa opateru, pozorovanie, zamestnávanie nervovo a duševne chorých a pacientov závislých na alkohole a iných psychotropných látkach. Ťažisko práce sestry na psychiatrii je odlišné od práce na iných oddeleniach. Vzťah sestry s pacientom, sprevádzanie v ťažkých životných obdobiach, vytváranie nových bezpečných štruktúr denného života, to všetko patrí k dennej práci sestry pri lôžku. Medzi faktory ovplyvňujúce kvalitu poskytovanej psychiatrickej ošetrovateľskej starostlivosti patria:

- Osobnostné predpoklady - sestra musí dosiahnuť určitú úroveň sebapoznania a zvládať náročné situácie. Práca si vyžaduje citlivý, empatický prístup k problémovým pacientom. Je dôležité sa dostatočne ovládať, zachovať neutrálny postoj. V psychiatrii je extrémne vysoký nárok na prispôbenie ošetrovateľskej starostlivosti individualite pacienta.
- Znalosť symptomatológie duševných porúch – neznalosť môže viesť k vážnym chybám v prístupe k pacientom.
- Zvládnutie metód získavania údajov – pozorovanie, rozhovor, špecifická ošetrovateľskej diagnostiky v psychiatrii si vyžaduje nielen teoretické vedomosti, ale aj nácvik praktických zručností.
- Znalosť účinkov psychofarmák – tieto liekové skupiny majú svoje špecifiká, napríklad dobu nástupu účinku, kumuláciu liečiva v organizme a iné.
- Orientácia v psychoterapii – sestra je členom terapeutického tímu a zúčastňuje sa psychoterapeutických aktivít buď priamo, alebo nepriamo svojím prístupom k chorému, spôsobom kontaktu a podobne.
- Znalosť nových metód ošetrovania chorých (Marková, Venglářová, Babiaková a kol., 2006).

Ošetrovateľský proces v psychiatrii má svoje špecifiká. Pri posudzovaní sestra získava potrebné údaje pozorovaním a rozhovorom. Zdrojom potrebných informácií je samotný pacient, príbuzní, zdravotnícki pracovníci a zdravotnícka dokumentácia. Údaje, ktoré poskytuje pacient je potrebné verifikovať, pretože pacientov pohľad na ochorenie, potrebu liečiť sa, okolnosti súvisiace s prejavmi ochorenia môže vnímať skreslene, prípadne k svojmu správaniu nie je kritický alebo ide o prejav duševnej poruchy. Špecifiká ošetrovateľskej diagnostiky si preto vyžadujú nielen teoretické znalosti, ale aj praktické zručnosti. Nutné je zvládať efektívnu komunikáciu, kladenie otázok, umenie počúvať, dať pacientovi dostatočný priestor na vyjadrenie svojich ťažkostí. Pri posudzovaní môže sestra využívať štandardizované škály, dotazníky vhodné na presnejšiu diagnostiku duševných porúch. Sestra musí poznať jednotlivé psychofarmaká, špecifiká ich podávania (napr. depotné antipsychotiká), aby mohla posúdiť žiaduce a nežiaduce účinky či nástup účinku liekov. Sestra je členom terapeutického tímu a zúčastňuje sa psychoterapeutických aktivít priamo alebo nepriamo, preto musí byť orientovaná v psychoterapii (Fertaľová, 2017).

V priebehu ochorenia sa môžu meniť vhodné modely ošetrovateľskej starostlivosti, preto musí poznať rôznorodosť osvedčených a inovatívnych prístupov v starostlivosti o duševne chorých. Dôležitá je empatia, snaha pochopiť pacienta. Sestra by sa nikdy nemala nechať vyprovokovať agresívnym správaním pacienta a agresívne správanie si nikdy nesmie brať osobne (Martinková, Botíková, 2013). Sestra musí poznať rizikové podnety, ktoré vyvolávajú násilie. Minimalizovať podnety pre nespokojnosť, strach, zlosť, citové výbuchy. Minimalizovať možnosti citového nezvládnutia sebakontroly a správania. Vytvoriť sústredené úsilie, aby sa nevyskytli spúšťajúce podnety pre agresiu a násilie (Vikartovský, 2009).

Sestra vedie pacienta k samostatnosti, snaží sa predchádzať vzniku závislosti pacienta na zdravotníckom zariadení. Okrem plnenia ordinácií lekára vykonáva okruhy týchto činností:

- sleduje chorých ohrozujúcich seba alebo okolie,
- podáva psychofarmaká, dohliada na ich užitie, sleduje nástup účinku a príznaky predávkovania,
- spolupracuje pri špecifických druhoch liečby (napr. elektrokonvulzívna liečba, ďalej ECT),
- podieľa sa na psychoterapeutických aktivitách,
- pri zbere anamnestických údajov hľadá psychogénne a sociogénne príčiny duševných porúch,
- orientuje sa v právnej problematike,
- zapája sa do resocializácie chorých,
- zameriava sa na edukáciu v oblasti duševného zdravia,
- pozoruje správanie a konanie pacientov,
- výsledky pozorovaní zaznamenáva do dokumentácie (Marková, Venglářová, Babiaková a kol., 2006).

Na oddelení psychiatrie je potrebné klásť dôraz na to, aby personál za sebou vždy zatváral dvere (prípadne zamykal), aby pacient nemal prístup do kuchynky, ošetrovne, čistiacej miestnosti, pracovne sestry alebo iných miestností na oddelení, kde by sa mohli vyskytovať ostré a inak nebezpečné predmety, ktorými by si mohol ublížiť. Dôraz sa kladie predovšetkým na ošetrovňu, kde sú dostupné lieky, aby nedošlo k ich zneužitiu. Zvyčajne personál má k dispozícii univerzálny služobný kľúč, ktorým otvára všetky dvere (Fertal'ová, 2017).

Zvláštnu pozornosť venuje personál kontrole kúpeľne, aby nedošlo k ublíženiu na zdraví, hlavne ak je v kúpeľni vaňa. Pacienti sa na oddelení holia pod dozorom ošetrojúceho personálu.

Zlepšenie, prípadne zhoršenie celkového zdravotného stavu u pacienta s duševným ochorením pozorujeme predovšetkým na správaní a konaní pacienta. Úlohou sestry je pozorovanie pacienta. Pozorujeme konkrétne, kde sa pacient zdržiava (na izbe, na chodbe, v spoločenskej miestnosti), s kým komunikuje, ako komunikuje, ako odpovedá na otázky, či vyhľadáva kontakt alebo je v ústraní, aký má pohľad, ako trávi voľný čas, čo ho zaujíma. Rovnako si všimame pacientove vyjadrenia, o čom rozpráva, ako reaguje na spolupacientov, návštevu, ako reaguje na podávanú liečbu, aký má záujem o úpravu prostredia, úpravu svojho zovňajšku, či má záujem o sprievodné terapie, sledujeme taktiež pacientove emócie a gestikuláciu. Výsledky pozorovania sestra zapíše do zdravotnej dokumentácie. Pri zápise využíva priamu reč a konkrétne výpovede pacienta v úvodzovkách. Na zaznamenanie pacientovho správania využívame slovné spojenia napríklad: „pacient je požadovačný“; „usmerniteľný“; „neusmerniteľný“; „odpovedá váhavo“; „pri komunikácii zvyšuje tón hlasu“; „behá po chodbe“; „sedí na izbe sám“; „vyhľadáva kontakt“; „pacient je plačlivý“; „odmieta komunikovať“; „odpovedá kývnutím hlavy“; „na otázky odpovedá jednoslovné“; „na otázky neodpovedá“; „pacient je veľavravný“ pacient je „málovravný“ a iné (Fertal'ová, 2017).

Je nutné chorému veriť jeho pocity, vyjadriť mu porozumenie, nezneistiť ho spochybňovaním. V rámci možností je potrebné mu zabezpečiť pocit bezpečia a rovnocenné postavenie (Běhounek, 2012).

Osobitný záznam v dokumentácii je venovaný spánku. V noci sestra v pravidelných intervaloch (každú hodinu, prípadne dve hodiny) kontroluje či pacient spí, kedy zaspal a kedy sa prebudil, či spal prerušovane, či neblúdil po chodbe na oddelení, či bolo potrebné u pacienta podávať lieky na spanie.

Počas pracovnej zmeny sestra robí osobitný záznam „Hlásenie dennej (nočnej) zmeny“, kde zapisuje niektoré dôležité výsledky (výkyvy) pozorovania, správania pacientov. Zároveň osobitne upozorňuje na zvýšené pozorovanie (ďalej ZP!) u niektorých pacientov a vysvetľuje dôvody zvýšeného pozorovania. Pri prijatí pacienta zaznamená správanie pri prijímaní. Súčasťou hlásenia sú dôležité informácie, ktoré sestra musí vedieť na začiatku zmeny, napríklad aj to, čo pacient konkrétne povedal, prípadne ako reagoval na návštevu a pod. Pri odovzdávaní zmeny sestra všetky dôležité údaje a informácie odovzdá službukonajúcej sestre v písomnej, aj ústnej forme. Pri zaznamenávaní do zdravotnej dokumentácie musí mať sestra na vedomí, že zlepšenie či zhoršenie psychického stavu pozorujeme na pacientovom správaní a konaní, preto záznam musí byť adekvátny, komplexný a výpovedný.

Komplexná starostlivosť o pacienta s duševným ochorením je v konečnom dôsledku zameraná na to, aby si pacient uvedomoval potrebu liečiť sa, mal pravidelný denný režim, rešpektoval odporúčania ošetrojúceho lekára, spolupracoval s terapeutmi, po prepustení bol pod odborným dohľadom ambulantného psychiatra, dokázal sa zaradiť do bežného denného života a viedol plnohodnotný život pokiaľ mu to duševné ochorenie dovoľuje. Prepojenie zdravotnej a sociálnej starostlivosti, akútna v prepojení s následnou starostlivosťou je pre duševne chorého nevyhnutnosťou (Fertaľová, 2017).

## **2. VÝSLEDKY PRIESKUMU**

V roku 2017 sme realizovali prieskum u študentov ošetrovateľstva na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove. Cieľom prieskumu bolo zistiť, aké sú očakávania študentov ošetrovateľstva z klinických cvičení v psychiatrii pred a po ich absolvovaní. Prvé stretnutie s psychiatrickým pacientom zanechá u študenta rôzne pocity, dojmy, ale zároveň odbúrava rôzne nepravdivé mýty o duševných ochoreniach.

Pre zber empirických údajov sme zvolili dotazníkovú metódu. Vypracovali sme dva dotazníky. Pred ich použitím sme pilotne overovali ich zrozumiteľnosť. Prvý dotazník sme rozдали pred absolvovaním klinických cvičení v psychiatrii, druhý po absolvovaní klinických cvičení. Prieskum sme realizovali v mesiacoch september - december 2017 na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove. Výber respondentov bol zámerný - študenti druhého a tretieho ročníka odboru ošetrovateľstvo. Získané údaje sme vyhodnocovali metódou opisnej štatistiky. Prieskumnú vzorku tvorilo 86 respondentov 94% žien a 6% mužov, s priemerným vekom 22,7 rokov.

Zistili sme, že obavy z praxe na psychiatrickom oddelení má 47,06% respondentov. 47,06% respondentov sa obáva agresívneho správania pacientov. Ďalej sme zistili, že z nepredvídateľného správania pacientov má strach až 79,41% respondentov. Aj napriek obavám respondentov z nepredvídateľného správania pacientov, iba 8,82% z nich sa obávalo spolupráce s personálom na psychiatrickom oddelení. Vplyvom predsudkov sa vytvorili stereotypy a postoje spoločnosti vyjadrujúce akúsi potrebu kontrolovať, eliminovať a diskriminovať ľudí s duševnou poruchou. Stigma je často príčinou nevyhľadania pomoci pri ťažkostiach (Čerňanová, Sabo, 2012).

Agresívne útoky a raptý na ošetrojúci personál u skupiny pacientov, ktorí nie sú schopní kontrolovať svoje agresívne správanie sú náhle. Často krát sú prítomné varovné signály, ktoré ošetrojúci tím prehliadne (Malá, 2010).

Pacienti na psychiatrii sa správajú agresívne, lebo mnohokrát sú hospitalizovaní proti svojej vôli. Cítia sa nepochopení, mnohí z nich si neuvedomujú svoje duševné ochorenie. Cítia krivdu a nespravodlivosť voči vlastnej osobe, a preto majú prirodzenú potrebu brániť sa. Ďalším dôvodom ich agresivity je dlhodobá hospitalizácia, pretože liečba duševného ochorenia je dlhotrvajúca, môže pretrvávajúť mesiace, roky, niekedy je celoživotná. Byť pacientom psychiatrického zariadenia často znamená pocit straty cti. Psychicky chorý je vykreslený ako nebezpečné monštrum, schopné akejkoľvek krutosti, preto sú v mnohých prípadoch spoločnosťou stigmatizovaní (Praško, 2011).

Zistili sme, že pred nástupom na klinické cvičenia sa 47,06% študentov bojí práce na psychiatrickom oddelení, že 47,06% respondentov má strach z agresívneho správania pacientov, a že nepredvídateľné správanie pacientov, desí 79,41% respondentov.

Ukázalo sa, že v niektorých prípadoch očakávaní strachu z nepredvídateľného a agresívneho správania pacientov je relevantné. Aj napriek tomu, že prostredie psychiatrického oddelenia na prvý pohľad nie je veľmi lákavé pre študentov, po lepšom oboznámení sa so systémom práce a špecifikami psychiatrickej ošetrovateľskej starostlivosti, niektorí študenti prejavili záujem v budúcnosti pracovať na psychiatrickom oddelení. Dokonca 91,18% dotazovaných študentov by chceli ešte zopakovať klinické cvičenia v psychiatrii.

Vyhnúť sa praxi na psychiatrii chcelo 23,53% respondentov, avšak po jej absolvovaní by si prax ešte chcelo zopakovať 91,18% respondentov. 20,59% dotazovaných študentov vyjadrilo záujem pracovať v odbore psychiatria, ale po absolvovaní klinických cvičení to bolo až 61,76% respondentov. Uvedené výsledky sú dôkazom, že osobná skúsenosť s duševne chorým mení celkový náhľad a názor na psychiatriu ako odbor. Práca sestry na psychiatrickom oddelení zaujala 88,23% respondentov.

Dosiahnuté výsledky nám potvrdili, že mnohí študenti mali predsudky voči klinickým cvičeniam na psychiatrickom oddelení. Pri porovnávaní výpovedí respondentov sme zistili, že študenti sa obávali klinických cvičení, mali strach z nepoznaného. Po skúsenosti si však mnoho z nich uvedomilo, že práca na tomto oddelení je istým spôsobom krásna a výnimočná. Sestra svojim správaním, prístupom, terapeutickou komunikáciou prispieva ku komplexnej starostlivosti o duševne chorého a zároveň prispieva k destigmatizácii duševne chorých nielen v odbornej ale aj v laickej verejnosti.

### 3. ZÁVER

V posledných rokoch pozorujeme významný nárast počtu ľudí vyhľadávajúcich pomoc psychiatra. Zvýšené nároky na starostlivosť o duševne chorých sa musí odraziť vo zvýšenej pozornosti venovanej psychiatrickému ošetrovateľstvu a vzdelávaniu v tomto odbore. Práca sestry v psychiatrii si vyžaduje špecifické vedomosti a zručnosti v kontinuite s osobnostnými predpokladmi, pretože ošetrovanie duševne chorých je veľmi náročné a vyžaduje si vysoko profesionálny prístup.

#### Použitá literatúra

1. BĚHOUNEK, J. Psychóza a její příznaky. In *Diagnóza v ošetrovateľství*. ISSN 1801-1349, 2012 roč. 8, č. Listopad - Prosinec, s. 40-41.
2. ČERŇANOVÁ, A., SABO, M. Názory študentov zo zdravotníckych vysokých škôl na predsudky voči duševne chorým. In *Lekársky obzor*. ISSN 0457-4214, 2012 roč. 61, č. 7-8, s. 242-247.
3. FERTAĽOVÁ, T. *Psychiatrické ošetrovateľstvo*. Lipovce pri Prešove: A-print, s. r. o. 2017. s.173. ISBN 978-80-89721-27-6.
4. MARKOVÁ, E., VENGLÁŘOVÁ, M., BABIAKOVÁ, M. a kol. *Psychiatrická ošetrovateľská péče*. Praha: Grada Publishing a. s., 2006. 352 s. ISBN 80-247-1151-6.

5. MARTINKOVÁ, J., BOTÍKOVÁ, A. Komunikácia s agresívnym pacientom s demenciou. In *Diagnóza v ošetrovatelství*. ISSN 1801-1349, 2013 roč. 9, č. Leden-Únor, s. 3-4.
6. MALÁ, E., PAVLOVSKÝ, P. *Psychiatrie: učebnice pro zdravotní sestry a další pomáhající profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7367-723-7.
7. PETR, T., MARKOVÁ, E., a kol. *Ošetrovatelství v psychiatrii*. Praha: Grada Publishing a. s., 2014. 295 s. ISBN978-80-247-4236-6.
8. PRAŠKO, J. a kol. *Obecná psychiatria*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 527 s. ISBN 978-80-244-2570-2.
9. VIKARTOVSKÝ, J. Ako čeliť ľudskému zlu, agresii. In *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2009 roč. 57, č. 4, s.6-7.
10. ZRUBCOVÁ, D. *Podpora duševného zdravia v kontexte ošetrovatel'stva*. [online]. [cit. 2016-10-17]. Dostupné na internete: [www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/41/texty/cze/04\\_zrubcova\\_cze.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/41/texty/cze/04_zrubcova_cze.pdf)

### **Kontaktné údaje**

PhDr. Terézia Fertalová, PhD.

Katedra ošetrovatel'stva

Fakulta zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove

Partizánska 1

Prešov 080 01

Email: [terezia.fertalova@unipo.sk](mailto:terezia.fertalova@unipo.sk)

# PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST UČITELŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V KONTEXTU MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMŮ

## SCIENTIFIC LITERACY OF TEACHERS IN PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL RESEARCH

*Jan Tirpák, Jiří Škoda*

### **Abstrakt**

Česká republika se od počátku 90. let zúčastnila celé řady mezinárodních šetření zaměřených na zjišťování výsledků ve vzdělávání. Výzkumy byly orientovány na různé oblasti vzdělávání a na různé věkové kategorie žáků a poskytly řadu cenných informací o českém vzdělávacím systému. V roce 2015 uplynulo 20 let od okamžiku, kdy byly v českých školách poprvé administrovány testy a dotazníky výzkumu TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), zjišťující úroveň vědomostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníků povinné školní docházky v matematice a přírodních vědách. Provedený výzkum se zaměřil na korelaci vybraných výsledků dotazníkových položek odpovědí 262 učitelů z České republiky a 351 učitelů ze Singapur v rámci šetření TIMSS 2015 zaměřených na oblast sebedůvěry učitelů v činnostech při výuce přírodovědy a položek týkajících se vzdělávacích strategií.

**Klíčová slova:** přírodovědná gramotnost, TIMSS, rozvoj dalšího vzdělávání učitelů, základní školy, komparace, ČR, Singapur

### **Abstract**

The Czech republic is since the early 90's years participated in a number of international surveys on the survey results in education. Researches were focused on different areas of education and in different age categories of pupils and provide a variety of valuable information about the Czech education system. In 2015, the passed 20 years about the time they were in Czech schools for the first time, distributed the tests and questionnaires the research of TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) were conducted to determine the level of knowledge and skills of pupils of 4th and 8th years of compulsory school attendance in mathematics and natural sciences science. The research focused on the correlation of selected results of questionnaire responses of 262 teachers from the Czech Republic and 351 teachers from Singapore within the framework of the TIMSS 2015 survey focused on teachers' self-confidence in natural science teaching and education strategy items.

**Key words:** scientific literacy, TIMSS, development of further teacher education, elementary schools, comparison, Czech Republic, Singapore

## **1. PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST V KONTEXTU MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMŮ**

Přírodovědná gramotnost (*scientific literacy* nebo také *science literacy*) se stala v průběhu let velmi rozšířeným pojmem. Tento pojem se objevuje velmi často a zvláště v souvislosti s mezinárodními výzkumy PISA (*The Programme for International Student Assessment*) a také TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

Je však nutné říci, že ke všeobecnému pojetí významu tohoto pojmu se zatím nedospělo. Přírodovědnou gramotností můžeme proto rozumět více či méně úplný výčet toho, co vše člověk potřebuje, aby porozuměl přírodním vlivům na jeho život, aby dokázal vysvětlit

základní přírodní jevy ve svém okolí, aby znal pojmy, zákony a metody přírodních věd, aby uměl pracovat s grafy, tabulkami, schémata, mapami, a nakonec byl schopen vytvářet si vlastní úsudek o věrohodnosti poznatků (Svobodová, 2013). Obecné cíle přírodovědného vzdělávání poté směřují k využívání poznatků a metod přírodních věd pro inspiraci a rozvoj dalších oblastí lidské aktivity, počínaje nejrůznějšími technologiemi a konče filozofií. Žákovi představují současné přírodní vědy jako neoddelitelnou a nezastupitelnou součást lidské kultury. Podstatné je, aby byli žáci schopni hodnotit a vytvářet teorie na základě pozorování přírodních jevů, objektů a procesů a na základě experimentální činnosti s nimi. To vše vede u žáka k tzv. přírodovědné gramotnosti (scientific literacy) (Píšová a kol., 2011).

V posledních dvaceti letech však dochází ve světě k výraznému posunu akcentů a chápání podstaty vyučování přírodním vědám (Šimik, 2012). Mezi hlavní věcné důvody patří mimo jiné fakt, že dochází ke snižování zájmu o přírodovědné a technické obory a zhoršování studijních výsledků žáků v přírodovědných předmětech. Za hlavní důvod této situace se považuje značná předdimenzovanost osnov, kdy v důsledku nepřetržitého rychlého růstu nových poznatků a posunu těžiště učiva ve prospěch učiva teoretického došlo ke zvýšení náročnosti přírodovědného učiva. Tyto úvahy dále pokračují tím, že současné přírodovědné učivo v souvislosti s realizovaným kurikulem ve školách poskytuje jen málo možností na jeho reálné využití v každodenní praxi. Je tedy odtržené od života, je ho příliš mnoho a učitelé ho nejsou schopni ve výuce reflektovat.

V souvislosti s těmito změnami je také deklarována i potřeba inovovat strategie výuky, změnit proces učení i řízení učení a aplikovat širší repertoár metod výuky. Domníváme se, že především v primární škole při výuce přírodovědných předmětů k tomuto existují reálné předpoklady a podmínky.

### **1.1 Mezinárodní šetření TIMSS**

TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) je projektem mezinárodní asociace IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), která je koordinátorem šetření na mezinárodní úrovni. Projekt TIMSS zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a přírodních vědách. Zaměřuje se na věkové kategorie devítiletých a třináctiletých žáků - ve většině zemí se jedná o žáky 4. a 8. ročníků povinné školní docházky. Výběr probíhá dvoustupňově s tím, že se nejprve vyberou školy a následně jedna až dvě třídy v příslušném ročníku. Údaje o vzdělávacích výsledcích žáků jsou sbírány spolu s řadou dalších informací, například o organizaci výuky, o podmínkách a způsobech výuky a o kvalitě kurikula. To umožňuje zasazení samotných výsledků do širšího kontextu, který poskytuje komplexní obrázek o výuce matematiky a přírodovědných oborů v zemích účastnících se výzkumu. Díky tomu, že šetření TIMSS probíhá v pravidelných čtyřletých cyklech, poskytuje projekt zúčastněným zemím také ojedinělou příležitost sledovat vývoj ve vzdělávacích výsledcích žáků v matematice a v přírodních vědách společně s empirickými informacemi o podmínkách výuky v těchto předmětech v dlouhodobém horizontu. Řada zemí proto výsledky této studie využívá jako jeden z podkladů pro zlepšování výuky ve sledovaných oblastech. První sběr dat projektu TIMSS proběhl v roce 1995. V roce 2015 se tedy uskutečnil šestý cyklus, kterého se účastnilo celkem 57 zemí z celého světa. Česká republika se zapojila pouze v rámci šetření žáků 4. ročníků ZŠ v celkové počtu 159 základní škol s více než 5000 žáky a jejich rodiči, téměř 350 učiteli a 159 řediteli škol (Tomášek a kol., 2016).

Liší se však oblast sebedůvěry učitelů v činnostech při výuce přírodovědy a položek týkajících se vzdělávacích strategií u učitelů z České republiky a Singapuru?



Z prezentovaných výsledků totiž vyplývá, že v rámci šetření TIMSS si dlouhodobě nejlépe vedou právě žáci ze Singapuru.

## 1.2 Výsledky a jejich diskuse

Námi provedený výzkum se zaměřil na korelaci výsledků dotazníkových položek odpovědí 262 učitelů z České republiky a 351 učitelů ze Singapuru v rámci šetření TIMSS 2015 zaměřených na oblast sebedůvěry učitelů v činnostech při výuce přírodovědy a položek týkajících se vzdělávacích strategií. Vyhodnocení vybraných oblastí znázorňují následující tabulky.

Tabulka 1: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v oblasti sebedůvěry v rámci dotazníkové položky „*Inspirouji žáky, aby se učili přírodovědě*“ a vzdělávacích strategií při výuce přírodovědy - Česká republika

Sledování výkladu o nové látce	0,4420
Interpretace dat z pokusů nebo zkoumání	0,4145
Zkoumání věcí v terénu	0,4143
Sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání	0,4118
Používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů	0,4095
Navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání	0,4053
Provádění pokusů a zkoumání	0,4016
Práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi	0,4000
Pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí	0,3816
Prezentování dat z pokusů nebo zkoumání	0,3793
Psaní písemné práce nebo testu	0,3741
Práce ve skupinách žáků s různými schopnostmi	0,3659
Čtení v učebnicích nebo jiných materiálech	0,3028
Učení se faktů a principů nazpaměť	0,2500

Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedené tabulky (tab. 1) vyplývá, že nejvyšší korelaci u učitelů v České republice z hlediska inspirování žáků pro výuku přírodovědy vykazuje sledování výkladu o nové látce, interpretace dat z pokusů nebo zkoumání. Dále pak zkoumání věcí v terénu a sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání. V neposlední řadě lze za pozitivní hodnotit fakt, že učitelé se snaží žáky vést k používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů a navrhnout a provádět pokusy a zkoumání. Zároveň však z výsledků vidíme, že učitelé nevyužívají práci ve skupinách žáků s různými schopnostmi. Velmi málo je také ve vztahu čtení v učebnicích nebo jiných materiálech a učení se faktů a principů nazpaměť. To na jedné straně může značit, že učitelé při výuce prakticky nevyužívají učebnic a snaží se o uplatňování celé řady dalších aktivizujících zdrojů. Avšak výsledky mohou poukazovat i na nutnost kritické diskuse z hlediska využívaných učebnic při výuce na 1. stupni základní školy v České republice. Faktem totiž zůstává, že učebnice v její tištěné formě je stále ve velké míře zastoupena ve výuce na českých školách a tradiční výuka se bez nich v současné době prostě neobejde. Současný knižní trh však zaplavilo mnoho nakladatelství vydávajících desítky učebnic. Pro každý předmět, včetně Přírodovědy, tak existuje několik (někdy i desítek) různých učebnic, které se již při prvním pohledu od sebe odlišují - v rozsahu, obsahu, grafickém zpracování. Tento samotný fakt nemusí být na škodu, avšak je otázkou, zda obsah, rozsah, grafika či další komponenty učebnic odpovídají požadavkům, které jsou z řad učitelů na ně kladené. Výsledky nás mohou přesvědčovat o opaku.

Je nutné si také uvědomit, že k trvalému zvládnutí studovaného učiva lze dospět pouze výukou založenou na aktivním učení, při kterém provádějí většinu práce žáci (Pešatová, 2002). Taková výuka by měla být výsledkem současné transformace českého školství - přechod od předávání hotových poznatků ke způsobům jejich hledání a nalézání. V tomto ohledu je nepřehledné množství vzdělávacích strategií umožňujících aktivní zapojení žáků do vyučování. Skutečně aktivní jsou žáci především při samostatném řešení problémových situací. Pro jejich řešení totiž musí žáci formulovat otázky, volit strategie řešení, vyhledávat informace, analyzovat, činit závěry, zobecnění. Aktivita žáků sama o sobě není ovšem cílem takové edukace. Je pouze prostředkem k trvalému růstu a nezbytným procesem zdokonalování osobnosti (Brtnová Čepičková, 2013).

Tabulka 2: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v oblasti sebedůvěry v rámci dotazníkové položky „*Inspirovi žáky, aby se učili přírodovědě*“ a vzdělávacích strategií při výuce přírodovědy - Singapur

Interpretace dat z pokusů nebo zkoumání	0,5401
Používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů	0,5381
Prezentování dat z pokusů nebo zkoumání	0,5197
Pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí	0,5185
Provádění pokusů a zkoumání	0,5069
Navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání	0,4987
Sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání	0,4655
Práce ve skupinách žáků s různými schopnostmi	0,4494
Psaní písemné práce nebo testu	0,4363
Zkoumání věcí v terénu	0,4199
Sledování výkladu o nové látce	0,4164
Učení se faktů a principů nazpaměť	0,4043
Čtení v učebnicích nebo jiných materiálech	0,3997
Práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi	0,3266

Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedené tabulky (tab. 2) vyplývá, že nejvyšší korelaci nalézáme v oblasti sebedůvěry a vzdělávacích strategií u učitelů v Singapuru v interpretaci dat z pokusů nebo zkoumání. Dále pak vykazuje vysokou vazbu i používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů, prezentování dat z pokusů nebo zkoumání a pozorování přírodních jevů a popis toho, co žáci vidí. Následuje provádění a navrhování pokusů, zkoumání. Objevuje se opět menší využívání čtení v učebnicích nebo jiných materiálech a práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi. Z tohoto dosavadního, byť neúplného přehledu komparace se profiluje podle našeho názoru významný komponent v přírodovědném vzdělávání, kterým je vlastní aktivita žáka. S tím souvisí i názor, že volba vzdělávacích strategií by neměla být záležitostí pouze učitele. Pokud se na organizaci výuky a volbě metod totiž podílejí i žáci, dochází u nich k prohloubení zájmu o učení a převzetí části odpovědnosti za jeho výsledky (Brtnová Čepičková, 2013). Fakt, že je námi zdůrazněna aktivní role žáka ve vyučování, však nepopírá řídicí úlohu učitele. Ta je spatřována především ve výběru, uplatňování a prosazování vybraných vyučovacích metod. Jedná se o nepřetržitý řetězec rozhodování, který se týká výběru vyučovacích strategií, volby konkrétního učiva, kvantity a kvality činností, stylu řízení, stupně zapojení učitele a zapojení žáků, způsobů komunikace či hodnotících procedur. Domníváme se, že ve vyučování by měl být učitel řídicím a usměrňujícím činitelem a žák subjektem, který svou vlastní aktivní činností objevuje, poznává a osvojuje si dané učivo. Vzdělávací strategie však může ovlivňovat i povaha samotného učiva. Přírodovědné vzdělávání má zprostředkovat žákům vybrané poznatky a naučit je radě dovedností.

Ústředním problémem učení o přírodě a společnosti v primární škole je pochopení světa, včetně nás samých a našeho poznání jako součásti světa (Brtnová Čepičková, 2005).

Přírodovědné vzdělávání by tak mělo přispívat k rozvoji gramotnosti ve smyslu gramotnost - vzdělání - utváření si obrazu o světě - chápání významu světa. Tento svět se však rychle a zásadně mění, vyvíjí a tím klade vyšší a nové nároky na vzdělávání. Současné přístupy k učení o přírodě proto musí reagovat na tyto nároky. Vzdělávací proces je v praxi ovlivňován mnoha okolnostmi, je však významně utvářen samotným učitelem. Ten do značné míry ovlivňuje způsob a průběh vyučování, a tím i jeho výsledky. Každý učitel má vlastní představu o tom, jak by měla výuka probíhat. Na základě toho rozhoduje, jaké metody bude ve výuce využívat, jak bude řídit učební činnosti žáků, jaké způsoby interakce a komunikace zvolí s ohledem k cílům a obsahu vzdělávání. Podstatou výběru těchto metod je i samotné porozumění učivu učitelem. Dále je ovlivněno pedagogickými zkušenostmi, a tedy délkou pedagogické praxe, osobností učitele, věkem, prostředím, zájmem o nové formy a metody výuky i zájmem o další vzdělávání.

Strategie, které uvádíme, nevytvářejí vyčerpávající výčet. Ve většině případů je nelze vyčlenit a oddělit od ostatních souvislostí, s nimiž vytvářejí systém. Znamená to, že využití určité strategie ve výuce je vázáno a podmíněno změnami dalšími.

Následující část našeho výzkumu byla zaměřena na korelaci výsledků dotazníkových položek odpovědí učitelů z České republiky a ze Singapuru zaměřených na oblast podněcování žáků k rozvoji myšlení vyššího řádu a položek týkajících se vzdělávacích strategií. Vyhodnocení opět znázorňují tabulky.

Tabulka 3: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v oblasti podněcování žáků k rozvoji myšlení vyššího řádu v rámci dotazníkové položky „Podněcuji žáky k rozvoji myšlení vyššího řádu“ a vzdělávacích strategií při výuce přírodovědy - Česká republika

Interpretace dat z pokusů nebo zkoumání	0,4695
Navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání	0,4628
Prezentování dat z pokusů nebo zkoumání	0,4627
Provádění pokusů a zkoumání	0,4590
Pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí	0,4487
Zkoumání věcí v terénu	0,4266
Sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání	0,4243
Práce ve skupinách žáků s různými schopnostmi	0,4219
Práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi	0,4155
Používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů	0,4005
Sledování výkladu o nové látce	0,3928
Psaní písemné práce nebo testu	0,3836
Čtení v učebnicích nebo jiných materiálech	0,3445
Učení se faktů a principů nazpaměť	0,2836

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky (tab. 3) lze pozorovat u učitelů v České republice, že nejvyšší korelaci vykazuje při podněcování žáků k rozvoji vyššího řádu interpretace dat z pokusů nebo zkoumání. Dále pak navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání a prezentování dat z pokusů nebo zkoumání. Na druhé straně opět vidíme malý vztah čtení v učebnicích nebo jiných materiálech a učení se faktů a principů nazpaměť.

Již několik let probíhá a to nejen v pedagogických kruzích debata o tom, že současný systém vzdělávání žáků v našich školách není ideální. Často je totiž v drtivé většině založen na transmisivním vyučování, kdy učitel předává žákům hotové poznatky a ti je pouze pasivně přijímají. V tomto ohledu je nutné podotknout, že transmisivním způsobem lze žáky naučit jednotlivým faktům nebo mechanickému provádění postupů, ale jejich význam a smysl nemůže být nikdy předán (Škoda, 2005). Významy a porozumění smyslu jedinci totiž zvnitřňují ve chvíli, kdy aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi. Tedy vytvářejí vlastní vědomosti, dovednosti, ale i postoje na základě zkušenosti a myšlenkových operací. Důležitou součástí tohoto procesu jsou také vzdělávací postupy, které v sobě zahrnují vyučovací činnosti. Ty navrhuje a realizuje z větší části učitel. Ten tedy může být faktorem, který spoluvytváří postoj žáků k danému oboru. Pravděpodobně bude existovat shoda v názoru, že základy přírodovědného vzdělávání jsou položeny již v primární škole. Z námi prezentovaných výsledků lze však stále ještě u učitelů v České republice pozorovat v přírodovědných předmětech prosazování vysoké míry abstrakce, zevšeobecnění. Výuka je hromadná (zaměřená na sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání) a převažujícími prameny poznání (zdroje informací) jsou mluvené slovo učitele.

Tento tradiční způsob vyučování, kdy učitel předává žákům hotové poznatky, přestává vyhovovat požadavkům současné informační společnosti. K zásadním proměnám proto v rámci výchovně vzdělávacího procesu dochází především v oblasti již zmíněné aktivní pozice žáka ve vyučování. Další změny se dotýkají samotného zhodnocování zkušeností žáků ve výuce a v činnostním a kooperativním charakteru vyučování (Kolář a kol., 2001). Klíčovým faktorem se proto stává autonomie žáka, podpora jeho učební aktivity a motivace k učení. Důležitá je také podpora aktivní interakce žáka s látkou, učivem. Učitel proto musí postupovat s vědomím, že vytváří situace, v nichž si žák bude moci budovat aktivní vztah k látce s představou předmětu jako celku. Nezastupitelnou úlohu zde hrají také mezipředmětové vztahy. V takovémto pojetí se žák stává konstruktérem svého poznání, nalézá vlastní cestu učení a přejímá za něj i odpovědnost (Brtnová Čepičková, 2005). Chyba je zde chápána jako přirozený, průvodní znak poznání, jako důležitá etapa v konstrukci vědění a žákova učení. Jako posledním momentem takto pojatého vyučování je následně jeho činnostní charakter. Učitel se stává tím, kdo promýšlí a připravuje výuku s ohledem na to, co budou žáci ve vyučování dělat. Činnosti, které učitel zvolí, se musí vztahovat k cílům hodiny a musí žáky aktivně zapojovat do průběhu výuky. Důraz je kladen na samostatnou práci žáků v plánování, provádění i hodnocení vlastní činnosti. Role učitele tím neklesá, rozhodně se ale mění v tom, že žák se musí naučit od učitele aktivnímu, reflektujícímu a tvořivému vztahu k sobě jako k subjektu vyučování. Je však nutné upozornit, že v souvislosti s výukou přírodních věd se dnes již i u nás opouští myšlenka o žákovi jako malém vědci (Šebeňová, 2002), který objevuje vlastní vědecké pravdy svou badatelskou aktivitou. Tato školní výuka vědeckých obsahů se začíná vnímat jako socializace do specifických způsobů (metod a procedur) vědeckého poznávání. Žák má pochopit význam, smysl a metody vědecké práce na příkladech poznávání přírodních objektů, jevů a zákonitostí. Jsou rozvíjeny takové schopnosti, jako je bádání a objevování, odhalování a formulování problému, hledání různých variant a postupů řešení. Žáci jsou podporováni ve své přirozené zvědavosti a k tomu, aby hledali své odpovědi pomocí stejných metod zkoumání, jaké používají odborníci.

Znalosti žáka jsou následně vytvářeny v průběhu tohoto učení jeho aktivní činností tak, že si nové poznatky sám přetváří a dává jim jejich vlastní smysl a význam (Brtnová Čepičková, 2013). Na počátku každé konstrukce nového poznatku však stojí prekoncept (Škoda, 2005). Je to jakási primární a primitivní žákova představa o daném pojmu, která

má svou vlastní definici a strukturu (zařazení do kognitivní mapy žáka). Prekoncept je ryze individuální charakteristikou každého učícího jedince a je vytvářen působením školního i mimoškolního prostředí. Žákům prekoncept vstupuje do konfrontace s prameny poznání. Tyto prameny, jejichž příprava je vlastní primární funkcí učitele, slouží jako zdroje informací. Aby byla práce žáků s prameny poznání co možná nejefektivnější, je řízena učitelem připravenými prováděcími pokyny. Ty by měly navozovat u žáků myšlenkové operace různé úrovně, s důrazem na vyšší myšlenkové operace - analýza, syntéza, zobecnění. Na základě těchto pokynů žáci pozorují, analyzují svá pozorování, třídí vlastnosti daných pojmů, vybírají vlastnosti, které jsou pro ten který pojem charakteristické a které nikoliv. Kromě prováděcích pokynů připravuje učitel též velmi důležité orientační pokyny, jimiž u žáků navozuje metakognice - tj. uvědomění si vlastních myšlenkových procesů žáky. Nově naučené je začleňováno do kontextu toho, co žák už zná. Přitom každý žák má svoji individuální strukturu světa a vlastní způsoby porozumění reálnému světu (Brtnová Čepičková, 2013). Pokud se podíváme na výsledky v oblasti podněcování žáků k rozvoji myšlení vyššího řádu a vzdělávacích strategií u učitelů v Singapuru (tab. 4), zjišťujeme nejvyšší korelaci také v interpretaci dat z pokusů nebo zkoumání. Avšak dále zde nalézáme prezentování dat z pokusů nebo zkoumání a používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů. Na druhé straně se opět ukazuje malý vztah čtení v učebnicích nebo jiných materiálech a učení se faktů a principů nazpaměť. Je nutné také říci, že velmi málo koreluje práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi.

Tabulka 4: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v oblasti podněcování žáků k rozvoji myšlení vyššího řádu v rámci dotazníkové položky „Podněcuji žáky k rozvoji myšlení vyššího řádu“ a vzdělávacích strategií při výuce přírodovědy – Singapur

Interpretace dat z pokusů nebo zkoumání	0,5826
Prezentování dat z pokusů nebo zkoumání	0,5495
Používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů	0,5453
Provádění pokusů a zkoumání	0,5254
Navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání	0,5027
Pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí	0,4851
Sledování vyučujícího prováděcího pokus nebo zkoumání	0,4682
Práce ve skupinách žáků s různými schopnostmi	0,4677
Zkoumání věcí v terénu	0,4489
Psaní písemné práce nebo testu	0,4451
Sledování výkladu o nové látce	0,4262
Práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi	0,3805
Čtení v učebnicích nebo jiných materiálech	0,3774
Učení se faktů a principů nazpaměť	0,3716

Zdroj: vlastní zpracování

Poslední oblastí našeho výzkumu byla korelace výsledků dotazníkových položek odpovědí učitelů z České republiky a ze Singapuru zaměřených na oblast pomáhání žákům s uvědoměním, proč je dobré se učit přírodovědu.

Z tabulky (tab. 5) lze pozorovat u učitelů v České republice, že nejvyšší korelaci vykazuje při pomáhání žákům s uvědoměním, proč je dobré se učit přírodovědu z hlediska vzdělávacích strategií, sledování vyučujícího prováděcího pokus nebo zkoumání. Dále pak pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí a navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání. Malý vztah vykazuje používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů, čtení v učebnicích nebo jiných materiálech a učení se faktů a principů nazpaměť.

Tradiční vyučování v naší škole je založeno na systému učebních předmětů, které vychází z jednotlivých přírodovědných disciplín. Tento postoj se postupně projevuje i ve sféře vzdělávání jako tendence stále více prosazovat tradiční vědecké poznatky ve vyučování. Přírodovědné předměty tak představují určitou vybranou část vědní disciplíny, která je žákům předávána v hotové zjednodušené podobě. Přeměna vědeckých poznatků na školní poznatky, označované často v didaktice jako didaktická transformace (Podroužek, 2002), nemusí však ještě zaručovat adekvátní a optimální zpracování vybraných problémů pro žáky. Navíc školní poznatky pochopitelně určitým způsobem zaostávají za rychleji se rozvíjejícími vědeckými poznatky. Co je tedy základem efektivního a kvalitního vzdělání? Odpověď na tuto otázku není jednoduchá. Základem každého vzdělání je stanovený obsah učiva, které si má žák osvojit. Současně s tím je však důležité i to, které vědomosti, dovednosti a postoje žák získal během vyučování a učení. Je však žák schopen používat následně tyto své znalosti i v praktickém životě? Je nutné si uvědomit, že zaměření ve vzdělávání jen na kognitivní složku (chápána často jako soubor měřitelných vědomostí) výrazně omezuje další důležité oblasti vzdělání. Především právě vytváření praktických dovedností a vytváření vlastních postojů a přístupů k různým problémům. Z hlediska konstrukce poznání tedy zdaleka nejde jenom o obsahy přírodovědného vzdělání, které si má žák osvojovat, ale o vývoj žákovy způsobilosti vědět si sám se sebou rady jakožto s poznávajícím subjektem (Brtnová Čepičková, 2005). V posledních letech je v této souvislosti předmětem zvýšeného zájmu didaktiků přírodovědných předmětů problematika mezioborových vztahů (Škoda, 2005). Zvýšený zájem o mezioborové vztahy se projevil v souvislosti s modernizačními snahami o zefektivnění vyučovacího procesu. Integrovaná výuka v tomto ohledu umožňuje efektivnější uplatňování mezipředmětových vazeb v obsahu jednotlivých učebních předmětů (horizontální integrace) a zejména pak propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků (vertikální integrace) (Podroužek, 2002). Přírodovědné předměty na úrovni základní školy poskytují při vhodně uspořádaném kurikulu dostatečný prostor pro praktickou realizaci integrované výuky. V této souvislosti však nesmíme opomenout obecné nebezpečí doprovázející každý pokus o integraci, a sice že jeden předmět se v rámci integrované výuky stává dominantním a dalším předmětům tak nemusí být věnována potřebná pozornost (Škoda, 2005). Pro konstruování integrovaného kurikula je důležitý výběr konkrétního obsahu učiva, jeho rozsah, struktura a zvolení způsobu koncipování (pojetí) učiva. Jestliže hovoříme o integrované výuce, jako možnosti netradičního strukturování učebních předmětů, je nutné věnovat pozornost i vzdělávacím strategiím, které by umožňovali zlepšení pochopení učiva v jeho globálních souvislostech a jeho propojení v praktickém životě.

Tabulka 5: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v oblasti pomáhání žákům s uvědoměním, proč je dobré se učit přírodovědu v rámci dotazníkové položky „*Pomáhám žákům uvědomit si, proč je dobré se učit přírodovědu*“ a vzdělávacích strategií při výuce přírodovědy – Česká republika

Sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání	0,4499
Pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí	0,4435
Navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání	0,4378
Zkoumání věcí v terénu	0,4350
Provádění pokusů a zkoumání	0,4280
Sledování výkladu o nové látce	0,4203
Interpretace dat z pokusů nebo zkoumání	0,4149
Prezentování dat z pokusů nebo zkoumání	0,4091
Psaní písemné práce nebo testu	0,3725
Práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi	0,3721

Práce ve skupinách žáků s různými schopnostmi	0,3574
Používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů	0,3506
Čtení v učebnicích nebo jiných materiálech	0,3048
Učení se faktů a principů nazpaměť	0,2254

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky (tab. 6) vyplývá, že nejvyšší korelaci nalézáme v oblasti sebedůvěry a vzdělávacích strategií u učitelů v Singapuru z hlediska oblasti pomáhání žákům s uvědoměním, proč je dobré se učit přírodovědu v interpretaci dat z pokusů nebo zkoumání. Následuje provádění pokusů a zkoumání a prezentování dat z pokusů nebo zkoumání. Opět se potvrzuje menší vztah čtení v učebnicích nebo jiných materiálech, učení se faktů a principů nazpaměť a práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi.

Tabulka 6: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v oblasti pomáhání žákům s uvědoměním, proč je dobré se učit přírodovědu v rámci dotazníkové položky „*Pomáhám žákům uvědomit si, proč je dobré se učit přírodovědu*“ a vzdělávacích strategií při výuce přírodovědy – Singapur

Interpretace dat z pokusů nebo zkoumání	0,5660
Provádění pokusů a zkoumání	0,5360
Prezentování dat z pokusů nebo zkoumání	0,5278
Používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů	0,5265
Navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání	0,5198
Pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí	0,4959
Práce ve skupinách žáků s různými schopnostmi	0,4649
Psaní písemné práce nebo testu	0,4247
Sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání	0,4237
Zkoumání věcí v terénu	0,4217
Sledování výkladu o nové látce	0,4032
Čtení v učebnicích nebo jiných materiálech	0,3745
Učení se faktů a principů nazpaměť	0,3633
Práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi	0,2944

Zdroj: vlastní zpracování

## 2. ZÁVĚR

Mezinárodní výzkumy mohou pomoci vysvětlit zjevné rozdíly mezi zeměmi i uvnitř jednotlivých zemí a rovněž identifikovat určité problémy a souvislosti existující ve vzdělávacích systémech. Ukazatele z mezinárodních šetření by se však měly používat opatrně, protože existuje mnoho významných faktorů, které nesouvisejí se vzdělávací politikou a ovlivňují výsledky vzdělávání. V reflektovaných výsledcích z pohledu vzdělávacích strategií učitelů z České republiky a Singapuru lze však formulovat určité závěry a případná doporučení. Je nutné si uvědomit, že vliv učitele může být faktorem, který spoluvytváří postoj žáků k danému oboru. V České republice lze u učitelů pozorovat v přírodovědných předmětech prosazování vysoké míry abstrakce, zevšeobecnění. Výuka je hromadná, zaměřená z velké části na sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání. Převažujícími prameny poznání (zdroje informací) jsou mluvené slovo učitele. Naším zjištěním je také velmi malé využívání učebnic nebo jiných materiálů učiteli. To na jedné straně může značit, že je uplatňována při výuce řada jiných aktivizujících zdrojů nebo naopak, že je nutná revize učebnic využívaných při výuce na prvním stupni základní školy. Z hlediska výsledků bychom chtěli také akcentovat nutnost aktivní konstrukce

přírodovědného poznání u žáků primární školy v závislosti na integraci přírodovědné výuky z hlediska vzdělávacích strategií.

### **Použitá literatura**

1. BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, 2005. 204 s. ISBN 80-7044-723-0.
2. BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Didaktika přírodovědného základu*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem, 2013. 94 s. ISBN 978-80-7414-597-1.
3. KOLÁŘ, R.; RAUDENSKÁ, V.; FRUHAUFOVÁ, V. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*. Ústí nad Labem: UJEP, 2001. 174 s. ISBN 80-7044-361-8.
4. PEŠATOVÁ, J. *Aktivizace učebních činností žáků při vyučování zeměpisu*. In *Aktivní konstrukce poznání. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem, 2002. 116-120 s. ISBN 80-7044-427-4.
5. PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍK, T. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích – případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-81-6. s. 303
6. PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. 96 s. ISBN 80-7238-157-1.
7. SVOBODOVÁ, J. *Perspektivy a koncepce přírodovědného vzdělávání. Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí Sapere Aude*. Hradec Králové: European Institute of Education, 2013. 167-171 s. ISBN 978-80-905243-6-1.
8. ŠEBEŇOVÁ, I. *Otázka jako nástroj rozvoja kognitivných procesov v prírodovědných a technicky orientovaných predmetov*. In *Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania*. Banská Bystrica: UMB FPV, 2002. 156-162 s. ISBN 80-8055-734-9.
9. ŠIMIK, O. *Utváření obsahu přírodovědné výuky na 1. Stupni ZŠ v konstruktivistickém pojetí - výzkum tematického celku voda*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. 130 s. ISBN 978-80-7464-223-4.
10. ŠKODA, J. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, 2005. 211 s. ISBN 80-7044-696-X.
11. TOMÁŠEK, V.; BASL, J.; JANOUŠKOVÁ, S. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. 61 s. ISBN 978-80-88087-07-6.

### **Kontaktní údaje**

Mgr. et Ing. Jan Tirpák  
Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, Pedagogická fakulta  
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem  
Hořeni 13  
400 96 Ústí nad Labem, Česká republika  
Tel.: 723 021 946  
E-mail: JanTirpak@seznam.cz

doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta  
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem  
České mládeže 8  
400 96 Ústí nad Labem, Česká republika  
E-mail: jiri.skoda@ujep.cz



# SIMULAČNÉ METÓDY AKO FAKTOR HODNOTENIA VZDELÁVACIEHO PROSTREDIA U ŠTUDENTOV NELEKÁRSKYCH ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV

## SIMULATION METHODS AS A FACTOR FOR THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS OF NON- HEALTHY HEALTHCARE DEPARTMENTS

*Lubomíra Lizáková, Zuzana Novotná, Valéria Mašterová*

### **Abstrakt**

Východiská. Vzdelávacie prostredie významne prispieva k vzdelávaniu študentov, zvlášť v príprave pre zdravotnícke povolania. Cieľ. Zistiť vplyv simulačných metód na hodnotenie vzdelávacieho prostredia študentmi. Súbor. Súbor tvorilo 60 študentov 3. ročníka v odbore Laboratórne vyšetrovacie metódy (N=40, 66,66 %) a v odbore Ošetrovateľstvo (N=20, 33,33%). Priemerný vek bol 21 rokov. Metóda. Pre potreby štúdie bol zvolený Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM), ktorý predstavuje testovací nástroj, špeciálne určený na hodnotenie vzdelávacieho prostredia inštitúcií v zdravotníckych profesiách. Výsledky. Celkové skóre hodnotiace výučbové prostredie študentami pred výučbou v simulačnom laboratóriu bolo 118,49/200 bodov, a po zrealizovanej výučbe 124,62/200, čo v oboch prípadoch predstavuje hodnotenie viac pozitívne ako negatívne. Záver. Štúdia ukázala, že študenti síce pred aj po výučbe v simulačnom laboratóriu vnímajú vzdelávacie prostredie viac pozitívne ako negatívne, ale bodové hodnotenie sa zvýšilo. Môžeme teda zhodnotiť, že študenti využívanie simulačných metód hodnotia ako pozitívny faktor vo výučbe.

**Kľúčová slova:** *Prostredie, Vzdelávanie, DREEM. Simulačné metódy.*

### **Abstract**

Background. The education environment contributes significantly to the education of students, especially in the preparation for health care professions. Aim. Find out the impact of simulation methods on the assessment of the learning environment by students. Group. The group consisted of 60 students of 3 years in the field of Laboratory Investigation Methods (N = 40, 66.66%) and Nursing (N = 20, 33.33%). The average age was 21 years. Method. For the needs of the pilot study, the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) was selected, a test tool specifically designed to evaluate the educational environment of institutions in the healthcare professions. Result The total score of the assessment learning environment by the students before the teaching in the simulation laboratory was 118.49 points, and after the realized teaching 124.62 / 200, which in both cases represents the assessment more positively than negative. Conclusions. The study showed that although the students perceive the learning environment more positively than negative before and after teaching in the simulation laboratory, the point assessment has increased. We can therefore assess that students use the simulation methods as a positive factor in teaching.

**Key words:** *Environment, Education, DREEM. Simulation methods.*

## 1. ÚVOD

V procese vzdelávania študentov nelekárskych zdravotníckych odborov sú v súčasnosti jednou z najviac využívaných inovačných metód sú simulačné metódy. Simuláciu môžeme definovať ako vzdelávaciu metódu, ktorá vytvára klinickú skúsenosť prostredníctvom interaktívnej aktivity v bezpečnom prostredí priaznivom na učenie bez strachu z osobného zlyhania, či poškodenia zdravia pacientov (4). Podľa miery akou sa simulačné metódy blížia realite ich rozdeľujeme na:

- Simulácie s nízkou mierou vierohodnosti (low - fidelity). Ide o statické modely, trenážery, ktoré nevytvárajú interaktívny vzťah. Umožňujú nácvik základných zručností, hranie rolí a pod. Ide napríklad o modely na cievkovanie, aplikáciu injekcii a iné.
- Simulácie so strednou mierou vierohodnosti (moderate – fidelity). Ide o využité realistickejších modelov riadených počítačovým softvérom, ktoré umožňujú študentom napríklad auskultáciu srdcových oziev, askultáciu oziev plodu v maternici a pod.
- Simulácie s vysokou mierou vierohodnosti (high – fidelity). Ide o simulátory najviac napodobňujúce realitu, ktoré umožňujú úplnú interakciu simulátora pacienta v konkrétnom čase. Ide o simuláciu s konkrétnou počítačovo riadenou odpoveďou simulátora na činnosť edukanta (napr. virtuálny pacient) (3).

Využívanie týchto simulačných metód sa dá považovať za dôležitý faktor pri hodnotení vzdelávacieho prostredia. Vďaka využívaniu rôznych druhov simulačných metód pri príprave študentov v nelekárskych zdravotníckych odboroch, je praktické nadobúdanie zručností študentov, ktoré je založené na viacnásobnom opakovaní, vizualizácii a precíznom vykonaní a koordinácii jednotlivých úkonov omnoho efektívnejšie (1). Proces vzdelávania atmosféra, vnímanie študentov a ich názor na vlastný výkon sa stáva veľmi dôležitým na optimálne vyučovanie a ovplyvňuje aj hodnotenie ich vzdelávacieho prostredia.

Schválený projekt Kultúrno edukačnej grantovej agentúry (KEGA č. 043PU – 4/2016) na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej Univerzity v Prešove pod názvom „Inovačné prvky duálneho vzdelávania zamerané na predanalytickú a analytickú fázu laboratórnych vyšetrení“ sa začal v apríli 2016. Hlavný cieľ bol zameraný na vytvorenie simulačného laboratória pre nácvik a precvičovanie výkonov zameraných na predanalytickú a analytickú fázu spracovania biologického materiálu a následne hodnotenie vzdelávacieho prostredia študentami pred a po zavedení simulačných metód do praxe.

Momentálne prebieha realizácia jeho záverečnej fázy, zameranej na hodnotenie vzdelávacieho prostredia už po výučbe v novom simulačnom laboratóriu študentami z odboru Ošetrovateľstvo a Laboratórne vyšetrovacie metódy a Ošetrovateľstve.

Meracím nástrojom DREEM sme overovali, ako využitie nového simulačného laboratória v praxi vplyva na hodnotenie vzdelávacieho prostredia študentmi.

### 1.1 Súbor, realizácia a metóda

Súbor tvorilo 60 študentov 3 ročníka v odbore Laboratórne vyšetrovacie metódy (N=40, 66,66 %) a v odbore Ošetrovateľstvo (N=20, 33,33%) z Fakulty zdravotníckych odborov na Prešovskej Univerzite v Prešove. Vzorku tvorilo 48 (80%) žien a 12 (20%) mužov. Priemerný vek bol 21 rokov.

Prvý zber údajov prebiehal v mesiacoch september až október 2017 u študentov tretieho ročníka v študijnom odbore Laboratórne vyšetrovacie metódy a Ošetrovateľstvo na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej Univerzity v Prešove, t.j. pred začatím výuky v simulačnom laboratóriu. Druhý zber údajov prebiehal u tých istých študentov v mesiaci apríl až máj 2018, po absolvovanej výučbe v novom simulačnom laboratóriu.

Na zber údajov bol použitý prevzatý dotazník DREEM (Dundee Ready Educational Environment Measure), ktorý hodnotí výučbové prostredie a klímu na školách so zdravotníckym zameraním. DREEM dotazník pozostáva z 50 položiek, ktoré sú hodnotené na 5-bodovej Likertovej stupnici s hodnotením od 0 - 4. (4 výrazný súhlas, 3 súhlas, 2 neviem, 1 nesúhlas a 0 výrazný nesúhlas). V dotazníku je 9 z 50 položiek (čísla 4, 8, 9, 17, 25, 35, 39, 48 a 50) negatívnych. Záporné vyhlásenia sú zaznamenané opačne, takže vysoké skóre na týchto položkách naznačuje nesúhlas. Dotazník generuje celkové (maximálne) skóre, ktoré je 200 pri hodnotení excelentného výučbového prostredia. Okrem celkového hodnotenia vzdelávacieho prostredia dotazníkom DREEM hodnotili aj 5 domén vzdelávacieho prostredia a to:

- "Vnímanie učenia študentom" (12 otázok a total skóre 48),
- "Vnímanie učiteľov študentom" (11 otázok total skóre 44)
- "Študentove akademické vlastné vnímanie" (8 otázok total skóre 32),
- "Študentove vnímanie atmosféry" (12 otázok a total skóre 48),
- "Študentove vlastné sociálne vnímanie" (7 otázok total skóre 28).

Položky v jednotlivých doménach s priemerným skóre 3,5 alebo viac sú reálne pozitívne. Každá položka s priemerom 2 alebo menej by sa mala podrobnejšie preskúmať, pretože naznačuje problémové oblasti. Položky s priemerom medzi 2 a 3 sú aspekty prostredia a klímy vo vzdelávacej inštitúcii, ktoré by sa mohli zvýšiť (5).

Vyplnenie dotazníka bolo anonymné a všetci študenti boli oboznámení s cieľmi štúdie a významom vysokej úrovne účasti.

## 1.2 Výsledky a diskusia

V tabuľke 1 uvádzame priemerné skóre pre jednotlivé domény DREEMu pre hodnotenie výučbového prostredia študentami dvoch študijných odborov (Laboratórne vyšetровacie metódy a Ošetrovatel'stvo) pre a po zavedení simulačného laboratória do výučby v nelekárskych odboroch na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove.

Tabuľka 1 Hodnotenie domény „Vnímanie učenia študentom“

Položka	M (Pred)	SD (Pred)	M (Po)	SD (Po)
<b>Vnímanie učenia študentom</b>				
1. Som povzbudzovaný/á, aby som bol aktívny	2.27	1.15	2,29	0,99
7. Učenie ma často stimuluje	2.01	1.35	2,18	0,97
13. Výučba je zameraná na študentov	2.02	1,03	2,46	0,91
16. Výučba pomáha rozvíjať moje schopnosti	2,36	1,27	2,82	0,58
22. Mám pocit, že som dobre pripravený na svoju profesiu	2.24	1.19	2,55	0,79
24. Doba vyučovania je dobre využitá	1,37	1,07	2,27	0,93
25. Výučba presahuje faktické učenie	2,71	0,73	2,25	0,74
38. Študijné ciele sú mi jasné	2,47	1,15	2,89	0,85
44. Výučba ma povzbudzuje, aby som bol aktívnym študentom/študentkou	2.30	1.39	2,28	0,83
47. Dlhodobé vzdelávanie je zdôraznené nad krátkodobým vzdelávaním	2.46	1.10	3,00	0,67
48. Výučba je príliš orientovaná na vyučujúceho	1,73	1,39	2,15	0,82
<b>Spolu</b>	<b>23,94</b>	<b>12,82</b>	<b>27,14</b>	<b>9,08</b>

Poznámka:

Zdroj: vlastný

Pred – údaje zistené pred začatím výučby / Po – údaje zistené po ukončení výučby

Hodnotenie: 0 - 12 Veľmi zlé, 13 – 24 Výučba je vnímaná negatívne, 25 – 36 Pozitívnejšie vnímanie, 37 – 48 Výučba má zmysel

Tabuľka 2 Hodnotenie domény „Vnímanie učiteľov študentom“

<b>Položka</b>	<b>M (Pred)</b>	<b>SD (Pred)</b>	<b>M (Po)</b>	<b>SD (Po)</b>
<b>Vnímanie učiteľov študentom</b>				
2. Učители sú dobre vzdelaní	3,05	0,81	2,65	0,81
6. Učители sú trpezliví pri konzultácii	2,66	0,94	2,49	1,16
8. Učители študentov zosmiešňujú	2,42	1,02	2,94	0,95
9. Učители sú autoritatívni	2,81	0,78	2,73	0,76
18. Učители majú dobré komunikačné schopnosti so študentami	3,38	0,61	2,49	1,01
29. Učители sú dobrí pri poskytovaní spätnej väzby študentom	2,90	0,93	2,07	0,91
32. Učители poskytujú konštruktívnu kritiku na kurze/hodine	1,09	0,19	2,23	0,68
37. Učители uvádzajú jasné príklady	3,05	0,81	2,61	0,77
39. Počas vyučovacích hodín sa učители zvyknú rozhnevať	2,98	0,69	2,44	1,02
40. Učители sú dobre pripravení na svoje vyučovanie	2,36	0,99	2,44	0,85
Študenti dráždia učiteľov	2,19	1,33	2,68	0,99
<b>Spolu</b>	<b>28,89</b>	<b>9,10</b>	<b>27,77</b>	<b>9,91</b>

Poznámka:

Zdroj: vlastný

Pred – údaje zistené pred začatím výučby / Po – údaje zistené po ukončení výučby

Hodnotenie: 0 - 11 veľmi nekvalifikovaní, 12 – 22 potrebujú rekvalifikáciu, 23 – 33 posúvajú sa v správnom smere, 34 – 44 ideálny vyučujúci

Tabuľka 3 Priemerné skóre (SD) pre jednotlivé domény DREEM dotazníka

<b>Doména</b>	<b>M (Pred)</b>	<b>SD (Pred)</b>	<b>M (Po)</b>	<b>SD (Po)</b>
Vnímanie učenia študentom (max. skóre 48)	23,94	12,82	27,14	9,08
Vnímanie učiteľov študentom (max skóre 44)	28,89	9,10	27,77	9,91
Študentove akademické vlastné vnímanie (max skóre 32)	17,78	3,08	21,43	6,87
Študentove vnímanie atmosféry (max skóre 48)	32,36	4,49	33,11	10,07
Študentove vlastné sociálne vnímanie (max skóre 28)	15,52	3,01	17,17	7,25
<b>Total skóre DREEM (max. skóre 200)</b>	<b>118,49</b>	<b>32,50</b>	<b>124,62</b>	<b>37,18</b>

Hodnotenie

Zdroj: vlastný

(0-50 Veľmi zlé, 51-100 Veľmi problematické, 101-150 Viac pozitívne ako negatívne, 151-200 Excelentné)

Analýzou hodnotenie domény „Vnímanie učenia študentom“ (tabuľka 1) sme zistili, že po zavedení simulačného laboratória výrazné nedostatky študenti v tejto doméne neuvádzajú (ani jedna položka nedosiahla priemerné skóre pod 2). Položky, ktoré pred zavedením simulačného laboratória študenti hodnotili ako problémové (dosiahli priemerné skóre pod 2) zvýšili svoje priemerné skóre nad 2. Išlo o položky 24. Doba vyučovania je dobre využitá (1,37(SD1,07)/2,27(SD0,93) a položku 48. Výučba je príliš orientovaná na vyučujúceho (1,73(SD1,39)/2,15(SD0,82)). Tým sa zvýšilo aj hodnotenie tejto domény z 23,94/48 na 27,14/48, teda z výučby vnímanej negatívne na pozitívnejšie vnímanie. Aj napriek tomu však toto hodnotenie poukazuje na to, že všetky položky by sa mohli zvýšiť.

Z analýzy hodnotenia domény „Vnímanie učiteľov študentom“ vyplýva, že respondenti celkovo túto doménu hodnotili v rozmedzí bodového hodnotenia 23 – 33 (t.j. učители sa posúvajú v správnom smere) (tabuľka 2) rovnako pred ako aj po výučbe v simulačnom laboratóriu. Všetky položky dosiahli hodnotenie priemerným skóre viac ako 2, niektoré sa však znížili, čím sa mierne znížilo ak celkové skóre oproti hodnoteniu pred výučbou

v simulačnom laboratóriu (28,89/44, 27,77/44). Pozitívum však je, že po výučbe sa nevyskytla v hodnotení položka s priemerným skóre pod 2.

Realizovaná pilotná štúdia na Fakulte zdravotníckych odborov prešovskej Univerzity v Prešove zameraná na hodnotenie vzdelávacieho prostredia pred plánovanou zmenou – zavedením nového simulačného laboratória do výučby poukázala, že študenti toto prostredie hodnotia celkovým priemerným skóre DREEMu 119/200 a pre všetkých 5 domén vykazovalo pozitívnejšie vnímanie študentov. Hodnotenie vzdelávacieho prostredia po zavedení simulačného laboratória síce ostalo v bodovom rozmedzí Viac pozitívne ako negatívne, ale celkové bodové hodnotenie sa zvýšilo na 124.62/200, čo považujeme ako pozitívny prínos vytúžia simulačných metód v príprave študentov v nelekárskych odboroch.

Rôzne podobne zamerané štúdie uvádzajú podobné hodnotenie, ako napríklad v Malajzii 119/200, 114/200 a 107/200 v Indii a 139/200 v Spojenom kráľovstve (3). Lekárska fakulta kráľovskej Saudskej univerzity v Saudskej Arábii uviedla skóre 89/200, čo je zatiaľ najnižšie publikované skóre s použitím meracieho nástroja DREEM. Štúdie vo Švédsku a Írsku uvádzajú skóre 145 a viac (2).

## 2. ZÁVER

Simulačné metódy poskytujú štandardizáciu klinickej situácie, umožňujú študentom aplikovať vedomosti, schopnosti a praktické zručnosti, rozvíjajú kritické myslenie, klinické rozhodovanie, poskytujú okamžité spätnú väzbu, zlepšujú komunikáciu a spoluprácu v multidisciplinárnom tíme a v neposlednom rade zvyšujú ich sebadôveru a spokojnosť s vyučovaním. Použitie ľudských simulátorov v edukačnom procese sa javí ako efektívna stratégia vzdelávania. Vyžaduje si však značné investície do moderných technológií, prostredia a prípravy pedagógov a ďalších zamestnancov. Rovnako dôležité je aj overenie ich výhod a nevýhod, predovšetkým v našom sociálno-kultúrnom prostredí (6).

Táto malá štúdia, ako pilotný projekt v rámci riešeného projektu KEGA poukázal na fakt, že študenti využívanie simulačných metód pri príprave na svoje budúce povolanie v nelekárskych odboroch vnímajú pozitívne. Tento fakt sa potom premieta aj do ich hodnotenia vzdelávacieho prostredia. Študenti Fakulty zdravotníckych odborov Prešovskej Univerzity v Prešove hodnotili svoje vzdelávacie prostredie pred aj po výučbe v simulačnom laboratóriu viac pozitívne ako negatívne, no celkové bodové hodnotenie vzdelávacieho prostredia sa zvýšilo zo 118,49/200 (pred výučbou v simulačnom laboratóriu) na 124.62/200 po výučbe v simulačnom laboratóriu. Pri porovnaní s inými dostupnými štúdiami je však ešte dostatočne veľký priestor na zlepšenie nášho vzdelávacieho prostredia prakticky vo všetkých hodnotených doménach.

## Použitá literatúra

1. ARCHALOUSOVÁ, A., MASTILIAKOVÁ, D., HOSÁKOVÁ, J. *Stimulační centrum pro nácvik praktických ošetrovatelských dovedností*. In Cesta k profesionálnemu ošetrovatelství IV. Sborník příspěvků IV Slezské vědecké konference ošetrovatelství s mezinárodní účastí. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. s. 19 -20. ISBN 978 – 80 – 7248 – 5.
2. HAMMOND SM, ROUKE M, et all. Psychometric appraisal of the DREEM. BMC Med Educ. 2012;12:2
3. KHALAILA, R. 2014. Simulation in nursing education. In *Nursing Education Today*, 2014, vol. 34, no. 2, pp. 252-258.
4. MARAN, N. R. – GLAVIN, J. R. 2003. Low- to high-fidelity simulation – a continuum of medical education? In *Medical Education*, 2003, vol. 37, Suppl. 1, pp. 22-28.

5. ROFF. S. The Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) - a generic instrument for measuring students' perceptions of under graduate health professions curricula. *Med Teach* 2005;27:322-5.
6. SOVÁRIOVÁ SOÓSOVÁ, M. – ZAMBORIOVÁ, M. The importance of integrating simulation methods into education in nursing study program – narrative review. In *Ošetrovateľstvo: teória, výskum, vzdelávanie* [online], 2016, vol. 6, no. 1, pp. 12-18. Available on: <http://www.osestrovatelstvo.eu/archiv/2016-rocnik-6/cislo-1/vyznam-integracie-simulacnych-metod-do-vzdelavania-v-studijnom-programe-osestrovatelstvo-narativny-prehľad>.

**Kontaktní údaje**

PhDr. Ľubomíra Lizáková, PhD.

Fakulta zdravotníckych odborov, Katedra Ošetrovateľstva, PU v Prešove

Prešov 080 01

Tel: +421 0903144059

email: [lubomira.lizakova@unipo.sk](mailto:lubomira.lizakova@unipo.sk)

# VYBRANÉ TANEČNÉ CELKY MUZIKÁLU CHICAGO V SPRIEVODE VÁŽNEJ HUDBY ANTONIO VIVALDI – ŠTYRI ROČNÉ OBDOBIA (ČASŤ ZIMA)

## SELECTED DANCE VARIATIONS FROM CHICAGO THE MUSICAL ACCOMPANIED BY CLASSICAL MUSIC ANTONIO VIVALDI – FOUR SEASONS (PART WINTER)

*Zuzana Hubinská*

### **Abstrakt**

Náš príspevok k téme konferencie sa zaoberá aplikovaním vybraných tanečných celkov muzikálu Chicago na vážnu hudbu: Antonio Vivaldi – Štyri ročné obdobia (časť Zima). V súčasnosti sa čoraz častejšie stretávame s veľkou snahou udržať záujem žiakov v kreatívnej činnosti, a taneční pedagógovia preto siahajú najmä po známych skladbách súčasnej populárnej tvorby (r&b, hip-hop). Cieľom aplikovania špecifických džezových pohybových kombinácií v sprievode vážnej hudby je podporiť vytvorenie pozitívneho vzťahu práve k spomínanému hudobnému žánru. Práca s jazzovou hudbou, ktorá sprevádza vybrané choreografie, je pre žiakov veľmi atraktívna, preto im chceme ukázať možnosti aplikovať zaujímavý pohybový materiál na podľa nich nezaujímavú hudbu. Cieľom tvorivého procesu je tiež rozšíriť repertoár hudobného sprievodu pre rôzne spôsoby pohybu, obohatiť hudobný prehľad a orientovať záujem mládeže aj na inú než súčasnú populárnu hudbu.

*KLúčové slová: Pohyb. Hudba. Muzikál. Emócia. Zážitok. Tanečná variácia.*

### **Abstract**

Our article to the topic of the conference deals with the application of selected dance units in Chicago the Musical to classical music: Antonio Vivaldi - Four Seasons (Part Winter). Nowadays, we increasingly see great efforts to attract pupils' attention and keep up their interest in creative activity, and dance teachers therefore choose mainly well-known contemporary pop music pieces (r&b, hip-hop). The aim of applying specific jazz movement combinations accompanied by classical music is to support and encourage establishment of a positive relationship to the above-mentioned musical genre. Pupils find working with jazz music, which accompanies selected choreographies, very attractive, we therefore want to show them possibilities how to apply interesting movement elements to – in their opinion - unattractive music. The aim of the creative process is also to widen the repertoire of musical background to various ways of movement, to enrich knowledge of music, and to focus the interest of young people in other than contemporary pop music.

*Key words: Movement. Music. Musical. Emotion. Experience. Dance variation.*

### **1. DŽEZOVÝ TANEC A MUZIKÁL CHICAGO**

Džezová hudba a tanec sa vyvíjali spoločne. Majú africký pôvod, ktorý sa postupne preniesol s otrokársnym obchodom do nového sveta, Ameriky.<sup>1</sup> V Afrike sa tanec považoval za výraz spoločenského a náboženského života a za prostriedok uctievania života, životných udalostí, prírodných živlov a pod. Pohyby mali v jednotlivých kmeňoch rôzny význam, ale vždy

---

<sup>1</sup> GIORDANO, G. (1992). Jazz Dance Class. Londýn: Dance Books Ltd., 1992. s. 7. 209 s. ISBN 1-85273-040-4

vyjadrovali silné emócie a otvárali dvere ku komunikácii s duchmi kmeňových predkov. S príchodom černošských otrokov do Ameriky na začiatku 16. storočia a ich snahou o udržanie kmeňových tradícií sa začali prelínať africké tance - vlnivé pohyby ramien, chôdza pripomínajúca húpanie a európske tance – vzpriamená tanečná chôdza - s ľudovými tancami.<sup>2</sup> Postupným aklimatizovaním černošskej kultúry začali vznikať rôzne podoby tancov, ktoré sa ujali ako prejav afroamerickej spoločnosti. Boli to napríklad akrobatický tanec lindy-hop, pomalé tance slowdrag, jive sprevádzaný soul džezovými kapelami alebo tanec boogie. Hudobným sprievodom nových tancov boli perkusívne rytmy a swingom presýtený džez. V 19. storočí Ameriku zasiahli osvietené myšlienky európskych filozofov a ľudia pomaly menili svoje pohľady na čiernych otrokov. Nový pohľad prináša aj ľudové divadlo zvané Minstrel Shows – predstavenia, ktoré parodovali rasové prejavy. Účinkovali v nich bieli herci so začiernenými tvármi a veľkými bielymi ústami.

Obľúbeným miestom, kde sa stretávali černošskí obyvatelia, boli tanečné kluby Savoy a slávny harlemský Cotton Club. Belošská zvedavosť povzbudená v 20-tych rokoch 20. storočia renesanciou afroamerickej kultúry v Harleme pomohla rozšíriť záujem o černošský tanec. V tomto období sa vďaka minstrel show objavujú aj černošskí tanečníci s unikátnym pohybovým talentom. Napriek prvotnému odporu k čiernemu umeniu prenikli jeho charakteristické prvky aj do vážneho umenia a silne ho ovplyvnili. Jedným príkladom tejto konfúzie je muzikál - hudobný divadelný druh vychádzajúci z džezovej hudby a adekvátne používajúci džezový tanec. V 40-tych rokoch prišla nová, oslnivá móda kubánskej hudby, ktorá dodala džezu nový pulz. Latinsko-americká fusion priniesla sériu nových pohybových väzieb. V 70-tych rokoch je tanec braný ako predmet sebapoznania a hľadania individuálneho výrazu. V tomto období vzniká nový pohybový smer hip-hop a prostredníctvom spojenia impulzívnych džezových akcentov so statickými baletnými obrazmi aj Modern Jazz Dance. V pohybe spája tradičný džezový tanec s klasickým tancom a s moderným výrazovým tancom. Významnou osobnosťou tohto prúdu džezovej tvorby je Alvin Ailey. Jeho tanečné divadlo (Alvin Ailey Dance Theatre) pohybovo stvárnjuje blues, spirituály, gospel, swing a avantgardné džezové formy.<sup>3</sup> Pretože tanec mal počas storočí silný emocionálny a duchovný náboj, dokázal uchrániť rasovú pamäť africkej kultúry v Amerike a jeho plameň nebolo možné uhasiť. Dynamika černošského tanca postupne menila spoločenské zvyklosti všetkých duchom mladých obyvateľov celého sveta.

Muzikálový vaudeville Chicago, ktorého libreto vytvoril Fred Ebb a Bob Fosse, vychádza z rovnomennej hry Maurine Dallasovej-Watkinsovej. O hudobné spracovanie sa postaral John Kander a po prvý raz sa dielo predstavilo 3. júna 1975 v newyorskom divadle (choreografia Bob Fosse, scéna Tony Walton). Dielo čerpá námet z prostredia chicagských gangstrov, zhudobnené libreto výstižne dokrešľuje situácie a postavy, obracia pozornosť diváka na satirické akcenty predlohy. Základom piesní weillovského razenia a revuálne retardujúcich tanečných vložiek je štylizovaná džezová hudba dvadsiatych rokov, kombinovaná s výrazovými prostriedkami súčasnej hudby.<sup>4</sup>

Na začiatku muzikálu predstavuje konferencier príbeh plný vražd, násilia a chamtivosti, korupcie, nevery a zrady. Muzikál začína vraždou milenca hlavnej postavy Roxie Hartovej. Keď sa jej manžel dozvedá, prečo Roxie vraždu spáchala, dištancuje sa od nej a ona je odvedená do väzenia. Vo väzení sa stretáva s ďalšími šiestimi vrahyňami, ktoré si rozprávajú svoje zločiny. Ďalšou postavou je podplatiteľná dozorkyňa Mama Mortonová. Do hry vstupuje chamtivý právnik Billy Flinn. Zaujíma ho príbeh vrahyne Roxie a v záujme získania peňazí z jej príbehu organizuje konferenciu, po ktorej sa dostáva jej meno do novín. Vidina slávy črtá nový príbeh a Roxie sa rozhodne usporiadať vlastnú show v revue. Po rozruhu,

<sup>2</sup> GÜNTHER, H. (1980). Jazz dance. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft, 1980. s. 18-19. 253 s.

<sup>3</sup> ŠIMEK, R. (1981). Džezgymnastika. Praha: Olympie, 1981. s. 84. 286 s.

<sup>4</sup> BEZ, H.; DEGENHARDT, J.; HOFMANN, H. P. (1987). Muzikál. Bratislava: Opus, 1987. s. 201-202. 380 s.



ktorý spôsobila nová senzácia Kitty (vrahyňa muža a jeho dvoch mileniiek), sa Roxie opäť dostáva do centra pozornosti, keď vyhlási, že je tehotná. Ďalšie sympatie jej dodá sám manžel, ktorý po dlhom presvedčaní chamtivého právnikovi požiadava o rozvod. Roxie je presvedčená o svojich sympatiách vo verejnosti a myslí si, že sa dostane na slobodu. Na pojednávaní predvedie spolu so svojím advokátom dokonalú show, plnú klamstiev a porota nakoniec vynesie oslobodzujúci rozsudok. Len čo Roxie pustia na slobodu, odohrá sa nová vražda a jej veľký príbeh ustupuje do úzadia. Život, ktorý konferencier na začiatku predstavoval, ide v Chicagu ďalej. Na záver muzikálu Velma ironicky komentuje situáciu slovami: „Sme živým príkladom tejto nádhernej krajiny“.<sup>5</sup>

### 1.1 Charakteristika predmetu džezový tanec

Džezový tanec sa rozvíjal spolu s džezovou hudbou v prostredí tanečných a zábavných podnikov. Amatérski džezoví tanečníci sa tu stretávali s kabaretnými umelcami európskej tanečnej školy a vzájomne sa inšpirovali. Džezový tanec sa vyvíjal dvoma smermi: spoločenský a javiskový tanec. V dôsledku prieniku džezového tanca na tanečné javiská a scénu boli tanečníci vystavení problematike zvyšovania nárokov na ich prirodzený zmysel pre rytmus, spontánnu tanečnosť a strhujúcu dynamiku. Zvýšené nároky na technickú dokonalosť si postupne vynútili špeciálnu metódu džezovej tanečnej prípravy. Na rozdiel napríklad od klasického tanca sa východiskové postavenie a pozícia nesnaží vyvolať dojem ľahkosti, ale zdôrazňuje silu a pevné spojenie so zemou.<sup>6</sup>

Snaha zviditeľniť počutú a iniciovanú telom viedla k vzniku vlastného pohybového a tanečného tvaru. Jeho črty sa dajú rozdeliť na základné, nesúce etnickú podstatu a tanečnú techniku, ktorá sa vyexcerpovala časom ako nutnosť pre vzdelávanie tanečníkov. Svojím africkým pôvodom sa rytmus v džezovej hudbe a tanci znásobil do polymetrického a polyrytmického tvaru a multikultúrnym európskym pôvodom sa rovnako navrstvila aj dynamika. Charakteristickým znakom džezového tanca je, že jednotlivé časti ľudského tela sa pohybujú nielen nezávisle, ale aj v iných smeroch, rytmoch a dynamike. Pohyb vychádza z rôznych pohybových centier (polycentrika), často sa súčasne vykonáva na rôzne rytmy, pričom podstatná je schopnosť tanečníka pohybovo izolovať jednotlivé časti tela.<sup>7</sup>

Postavenie tela tanečníka v džezovom tanci je vzpriamené, vytiahnuté šikmo hore s váhou na prednej časti chodidla. Kolená sú ohnuté, dochádza k zníženiu ťažiska, ktoré sa narúša pri momentoch zvýraznenia vertikály (skok, poskok a iné). Tancuje sa na boso alebo v špeciálnych tanečných topánkach. Vyzdvihuje sa individualita štýlu v rámci štýlu skupiny.<sup>8</sup> Džezový tanec uplatňuje prirodzené dispozície žiakov, zlepšuje ich koordinačné schopnosti, pohybový rozsah, rozvíja tanečnosť. Džezový tanec má svoje špecifické znaky a kľúčové pojmy: základné postavenie tela (váha tela na prednej časti chodidla, telo vzpriamené šikmo hore), ohnuté kolená (knee bend, plié, flexing of the knees), celé chodidlá na podlahe s váhou na jej prednej polovici (okrem výskoku, rélevé), opozícia celého tela (aktívny protiľah každej časti tela proti svojmu antagonistovi v pohybe alebo v stoji), pozície dolných končatín (v porovnaní s klasickým tancom sú širšie, využíva sa aj paralelná pozícia), pozície horných končatín (využívajú sa aj polohy dlane a prstov, rýchly pohyb nazývame flick), izolácie (separátny pohyb jedného pohybového centra, neskôr viacerých centier – hlava, ramená, hrudník, panva, každé kĺbové spojenie - v tom istom rytme alebo v rôznych rytmoch), rotácia (v porovnaní s klasickým tancom sa využíva rotácia na dvoch dolných končatinách), práca

<sup>5</sup> BEZ, H., DEGENHARDT, J., HOFMANN, H. P. (1987). Muzikál. Bratislava: Opus, 1987. s 202-204. 380 s.

<sup>6</sup> ŠIMEK, R. (1981). Džezgymnastika. Praha: Olympie, 1981. s. 84. 286 s.

<sup>7</sup> KUBICOVÁ, I. (1986). Úvod do histórie moderného a džezového tanca. Bratislava : Osvetový ústav, 1986. s. 22-24. 47 s. ISBN 978-80-71210-02-3

<sup>8</sup> GIORDANO, G. (1992). Jazz Dance Class. Londýn: Dance Books Ltd., 1992. s. 19-26. 209 s. ISBN 1-85273-040-4

dolných končatín – flick, kick, džezová kontrakcia, elevácia – poskoky, výskoky, skoky, špecifické džezové chôdze – etnického pôvodu.<sup>9</sup> Pohybový materiál tvoria napríklad bounces, prence, pliés, brushes, isolations, leg extentions, leg swings, kick ball change, basic jazz walk, samba walk, jumps, turns, chassé a iné.

V džezovom tanci sa využívajú rôzne hudobné zdroje. Rozsiahlu hudobnú škálu ponúkajú nahrávky typickej džezovej hudby, respektíve hudby s džezovým charakterom. Inšpiračné zdroje nachádzame v bohatom historickom vývoji džezovej hudby ako súčasť ustálených džezových tancov. Známymi autormi sú napríklad James Brown, Aretha Franklin, Ray Charles, Miles Davis, Dizzy Gillespie, Thelonious Monk, Mongo Santamaria a iní.<sup>10</sup> Vybraný hudobný sprievod má za cieľ podporiť konkrétne pohybové variácie so zreteľom na technické zručnosti, ktoré si majú žiaci osvojiť. Vhodná hudba pomáha vytvárať/zdokonaľovať cit pre rytmus a zlepšiť výrazové schopnosti. Pri anatomických a fyziologických možnostiach prevedenia pohybu zohľadňujeme tempo skladby. Pri nácviku technicky náročných pohybov, pohybovej následnosti v konkrétnych kombináciách žiaci pracujú len za slovného korigovania, bez hudby. Až keď tanečníci pochopia podstatu pohybu a osvoja si následnosť pohybov, môžeme aplikovať cvičenie do hudby. V úvode nácviku je vhodné vyberať prehľadne členené skladby rytmického charakteru. Pre švihové cviky volíme napríklad svižné skladby v rýchlejšom tempe, pre postupne vedené pohyby vyberáme melodické skladby vo voľnom tempe. Pre izolované pohyby sa hodí pravidelný strhujúci rytmus afrických bubnov. Zmysel pre rytmus precvičujeme v cvičeniach, pri rytmicky jednoduchých skladbách.<sup>11</sup> Ak majú pedagógovia možnosť, pozývajú na hodiny hudobníkov, ktorí hrajú priamo v priebehu vyučovacieho procesu. Výhoda živého hudobného sprievodu spočíva v tom, že sa podriaďuje rytmu, tempu, charakteru cvičenia v prítomnom momente. V súčasnosti sa v technike džezového tanca využívajú aj populárne hudobné žánre (r&b, rap a iné).

## 2. VÝUČBA TEMATICKÉHO CELKU

Tematický celok sa realizuje na Súkromnej základnej umeleckej škole – Tralaškola v Nitre v priebehu jedného školského roka 2017/2018. Výskumná skupina je homogénna (dievčenská) a tvoria ju žiaci siedmeho ročníka - nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie (ISCED 2B), počet žiakov v skupine je 8. Nácvik projektu prebieha v rámci výučby predmetu džezový tanec. Časová dotácia je 33 hodín ročne, 1 hodina týždenne. Tematický celok sa realizuje v priebehu 10 hodín, ktoré vyučuje Mgr. art. Zuzana Hubinská.

Cieľom vyučovacieho procesu je snaha rozvíjať kreatívne myslenie, rozvíjať emočnú inteligenciu, rozvíjať tanečnosť a individuálny prejav v tanci, rozvíjať cítenie hudby cez prepojenie pohybu s vážnou hudbou, zväčšovať pohybový rozsah a iné. Žiaci si nové poznatky vytvárajú prostredníctvom psychomotorických a senzomotorických činností, využívame najmä telesne-kinestetický spôsob učenia, ale aj výklad spojený s praktickou demonštráciou. Na prvej hodine výklad prepájame s analýzou audiovizuálneho záznamu vybraných tanečných celkov muzikálu Chicago. Výsledkom vyučovacieho procesu je záverečné tanečné vystúpenie, kde sú žiaci schopní aplikovať nadobudnuté skúsenosti z predchádzajúceho štúdia. V rámci záverečnej prezentácie sa snažíme dosiahnuť vysokú technickú a výrazovú prezentáciu, precítenie hudobného podkladu, vloženie vlastnej individuality do prezentácie skupiny.

<sup>9</sup> Cieľom predmetu džezový tanec je rozvíjať koordinačné schopnosti tela – práca horných a dolných končatín samostatne alebo v spolupráci s inými časťami tela, rozvíjať tanečnosť a individuálny prejav žiaka v rámci skupiny, zväčšovať jeho pohybový rozsah a kvalitu prevedenia pohybu, schopnosť orientovať sa v priestore, schopnosť dostať sa do vzduchu – elevácia – v náročných skokových prvkoch, vypracovať rotačnú techniku, dosiahnuť precítenie hudby a jej pohybové zobrazenie.

<sup>10</sup> CAYOU, D. (1971). Modern jazz dance. California: Mayfield Publishing Company, 1971. s. 141-145. 148 s. ISBN 0-87484-139-9

<sup>11</sup> ŠIMEK, R. (1981). Džezgymnastika. Praha: Olympie, 1981. s. 79. 286 s.

## 2.1 Obsah tematického celku

Pri výbere diela sme vychádzali z histórie džezového tanca, kde sa žiaci stretávajú s menom slávneho choreografa a režiséra Boba Fossa, z ktorého réžie vyšiel aj muzikál Chicago. Výber hudby bol čiastočne realizovaný pedagógom a čiastočne žiakmi. Vzhľadom na to, že skladba Antonia Vivaldiho Štyri ročné obdobia, má viacero častí, pred začiatkom vyučovacieho procesu sme zvolili metódu dotazníka. Na základe vyhodnotenia dotazníka si žiaci zvolili prácu na časť s názvom Zima.

Pre žiakov siedmeho ročníka sa môže zdať výber muzikálu nevhodný vzhľadom na jeho kontroverzné témy. Naším zámerom je však naučiť žiakov vybrané pohybové sekvencie z konkrétneho diela a aplikovať ich do záverečného výstupu v sprievode hudby nedžezového charakteru. Nesústredíme sa na príbeh muzikálu, ale na tanečné výstupy jednotlivých postáv. Takýmto spôsobom chceme podporiť kreativitu pri tvorbe pohybových sekvencií na rôzne hudobné žánre. Žiaci tak majú možnosť poznávať rôzne vyjadrovacie schopnosti vlastného tela.

Tabuľka 1 - Časový rozpis tematického celku

Hodina	Cieľ hodiny	Výkonový štandard	Prierezové témy
1. Muzikál Chicago	Žiak pochopí klasifikačné princípy, získa prehľad o organizácii vyučovania predmetu. Žiak sa zoznamuje s obsahom tanca a kontextom jednotlivých pohybových sekvencií. Vytvára si obraz o tom, čo sa od neho bude vyžadovať.	Prostredníctvom rozhovoru a výkladu sú žiakom sprostredkované organizačné pokyny, kritériá hodnotenia a cieľ vyučovacieho procesu. Pracujeme s audiovizuálnym záznamom vybraných častí muzikálu Chicago. Cez pozorovanie a skupinovú analýzu tanečných kombinácií si stanovujeme náročnosť pohybových sekvencií.	Dejiny tanca – vznik a vývoj džezovej kultúry a džezového tanca, vznik muzikálovej tvorby.
2. Zahrievacie cvičenia	Žiaci sa naučia pohybovú kombináciu. Žiaci dokážu v praxi aplikovať už nadobudnuté skúsenosti.	Zahrievacie cvičenia, majú za úlohu fyzickú a psychickú prípravu tanečníka na nasledujúcu pohybovú činnosť. Prvá skladba pohybov je neutrálna, zložená z plynulých pohybov bez akcentov, v rovnomernom tempe. Pohybový materiál tvorí roľovanie na zemi, iniciácia pohybu za temenom/za kostrčou. Plynulo prechádzame do stoja, kde využívame polohy tela a prechody, s	Teória a metodika tanca - Špecifické znaky džezového tanca.

		ktorými sa interpret stretne v nasledujúcich tréningových celkoch.	
<b>3. Technické cvičenia</b>	Žiaci si osvoja špecifický pohybový materiál a pohybový slovník džezového tanca.	Žiaci sa učia pohybové sekvencie vybraných technických cvičení. Vzhľadom na časovú dotáciu sme zvolili nasledovný výber: jednoduchá kombinácia knee bend, flick dolných a horných končatín, džezové adagio.	Teória a metodika tanca - charakteristika a štruktúra tréningu.
<b>4. Práca dolných končatín</b>	Žiaci si zlepšujú orientáciu v priestore a schopnosť elevácie.	Po úvodnom zahriatí tela sa sústreďujeme na prípravné cvičenie – Prance. <sup>12</sup> Využívame paralelnú a I. vytočenú pozíciu. V druhej polovici hodiny opakujeme točenie na jednej dolnej končatine v plié a na relevé po diagonále zo IV. paralelnej pozície. K vytvoreným kombináciám pridávame zahrievacie skokové kombinácie, skoky po diagonále, pričom horné končatiny pracujú kontralaterálnym pohybom k pracujúcej dolnej končatine. Na konci hodiny si žiaci zapíšu tréning, aby sa naučili tanečné názvoslovie a zapamätali si tanečnú kombináciu.	Anatómia – základné znalosti mechaniky svalov, poznávanie pohybu jednotlivých častí vlastného tela.
<b>5. Opakovanie kombinácií a tanečná príprava</b>	Žiaci rozvíjajú pohybovú pamäť. Vedia aplikovať doterajšie pohybové skúsenosti. Žiaci vedia aplikovať nadobudnuté skúsenosti v rýchlom tempe a v zložitejších pohybových kombináciách.	V úvode hodiny by mali žiaci ovládať kombinácie z predchádzajúceho tréningu. Potom pridávame polyrytmické cvičenia a izolácie. Najskôr využívame izolované pohyby - trup a panva - samostatne v paralelnej pozícií, kolená ohnuté.	Anatómia – základné znalosti mechaniky svalov, poznávanie pohybu jednotlivých častí vlastného tela.

<sup>12</sup> **Prance** – pérovanie je dôležitou súčasťou zahrievacích cvičení. Sústreďuje sa na zahriatie kĺbov a svalstva dolných končatín: bedrového, kolenného kĺbu, členku, priehlavku a predpriehlavku. Toto cvičenie tiež vypracováva plasticitu chodidla dolnej končatiny.

		Základné pohybové sekvencie vychádzajúce z technických cvičení, ktoré doteraz tvoria tréningovú jednotku, prepájame a spájame v logickom slede do jedného celku, v jednej dlhšej tanečnej variácii.	
<b>6. Záverečná tanečná kombinácia</b>	Žiaci sa naučia záverečnú tanečnú kombináciu.	Úvod hodiny tvorí opakovanie predchádzajúcich technických cvičení. Ďalej spájame vybrané prvky z technických cvičení jednoduchými medzi-prvkami (chassé, poskok, prevaľ, uzlový sed, striedanie priestorových úrovní a iné).	
<b>7. Opakovanie</b>	Žiaci sa učia postup tanečných kombinácií a ich následnosť za sebou. Vytvárajú kosť tanečného predstavenia.	Pozornosť zameriavame na postup jednotlivých tanečných výstupov za sebou, žiaci tak zlepšujú svoju pohybovú pamäť. Následne aplikujeme už nacvičené tanečné kombinácie na vybranú skladbu Antonia Vivaldiho Štyri ročné obdobia (časť Zima).	Hudobná výchova – základné znalosti (tempo, rytmus, melódia...).
<b>8. Tanečné spracovanie muzikálu Chicago</b>	Žiaci prepoja už naučené kombinácie do jedného celku. Rozvíjajú schopnosť orientácie v priestore a orientácie v čase.	Žiaci ovládajú tréning, ktorý je stavaný tak, aby im pomáhal vypracovať pohybovú koordináciu hornej a spodnej časti tela a jeho periférií. Ďalej pracujeme na čitateľne tanečnej interpretácii vytvorených pohybových sekvencií; na vybranú skladbu vážnej hudby.	
<b>9. Opakovanie</b>	Žiaci sú schopní aplikovať špecifický džezový pohyb v inom hudobnom sprievode. Ovládajú vyskladanú kosť tanečného predstavenia.	Žiaci sa snažia bez pomoci pedagóga, bez jeho usmerňovania a bez väčších problémov prejsť celý tréning. Ovládajú jednotlivé pohybové celky, pamätajú si tanečné kombinácie, ktoré vo	

		výslednej forme tvoria základ tanečného predstavenia.	
<b>10. Prezentácia</b>	Žiaci dokážu vystúpiť pred publikum a prezentovať naučené pohybové sekvencie v jednom celku. Orientujú sa v tanečnom priestore, prezentujú svoju individualitu v rámci skupiny.	Presná a čitateľná tanečná interpretácia vybraných a prepracovaných tanečných celkov muzikálu Chicago na skladbu Antonia Vivaldiho Štyri ročné obdobia (časť Zima).	

## 2.2 Hodnotenie

Výchova a vzdelávanie prostredníctvom predkladaného tematického celku sa končí formou záverečného školského predstavenia. V rámci vystúpenia sa hodnotí a overuje úroveň špecifických vedomostí a zručností vrátane umeleckých činností.

## 3. ZÁVER

Tematický celok tvorili tanečné kombinácie primeranej náročnosti pre siedmy ročník nižšieho sekundárneho stupňa umeleckého vzdelávania. Jednotlivé hodiny na seba logicky nadväzovali, pri ich tvorbe sme dodržali základné didaktické zásady – postup od jednoduchšieho k zložitejšiemu, zásadu trvácnosti – neustále opakovanie tanečných prvkov počas celého vyučovacieho procesu. Žiaci boli do tvorivého procesu aktívne zapájaní, napríklad úvodnou analýzou audiovizuálneho záznamu. Obsah tematického celku bol stavaný z vybraných a následne technicky upravených tanečných celkov muzikálu Chicago. Tanečná hodina sa skladala z technických cvičení džezového tanca, ktoré pomáhali vypracovať pohybové schopnosti žiakov na zvládnutie záverečnej tanečnej kombinácie. Do vyučovacieho procesu sme aplikovali aj medzipredmetové vzťahy: Dejiny tanca – vznik a vývoj džezovej kultúry a džezového tanca, vznik muzikálovej tvorby. Teória metodika tanca - charakteristika a štruktúra tréningu, špecifické znaky džezového tanca. Anatómia - základné znalosti mechaniky svalov, poznávanie pohybu jednotlivých častí vlastného tela. Hudobná výchova - základné znalosti (tempo, rytmus, melódia...). Vytvorenie záverečného vystúpenia z vybraných tanečných celkov muzikálu Chicago v sprievode vážnej hudby Antonia Vivaldiho žiakom umožňuje osvojiť si všetky kľúčové kompetencie vychádzajúce z učebných osnov základných umeleckých škôl pre siedmy ročník nižšieho sekundárneho stupňa umeleckého vzdelávania (ISCED 2B).

V konkrétnom príspevku opisujeme praktickú ukážku aplikácie vážnej hudby do hudobno-pohybových činností žiakov siedmeho ročníka (ISCED 2B), aplikovanú v predmete džezový tanec. Na základe realizovaného prieskumu, ktorý tvorili otázky formulované tak, aby sme zistili, či majú žiaci záujem o vážnu hudbu a akým spôsobom sa využíva vážna hudba vo vyučovacom procese a pre choreografie na primárnom a sekundárnom stupni umeleckého vzdelávania, sme zistili, že využívanie vážnej hudby je vo väčšej miere orientované iba na tréning techniky klasického tanca a v choreografiách záverečných koncertov práve zo spomínanej techniky. Prínos špecifického džezového pohybu vybraných tanečných kombinácií muzikálu Chicago v sprievode hudby nedžezového charakteru vidíme práve v atraktivite pohybového materiálu, ktorý udržuje záujem žiakov pri práci s vážnou hudbou. Žiaci majú možnosť objaviť a poznať možnosti vážnej hudby a jej aktívneho využitia pri tvorbe pohybového materiálu. Cez džezový tanec chceme žiakov zaujať a snažíme sa, aby si

vytvorili hlbší vzťah k vážnej hudbe. Žiaci sa ďalej učia rozoznávať rôzne dynamické odtiene nielen pohybu, ale aj hudby. Uvedomujú si rôznorodosť svalovej aktivity pri realizácii jednotlivých pohybových väzieb. Aktívna a čitateľná práca jednotlivých pohybových centier samostatne a v spolupráci s inými časťami tela rozvíja technickú úroveň a vyjadrovacie schopnosti vlastného tela.

### **Použitá literatúra**

1. BEZ, H., DEGENHARDT, J., HOFMANN, H. P. (1987). Muzikál. Bratislava: Opus, 1987. 380 s.
2. CAYOU, D. (1971). Modern jazz dance. California: Mayfield Publishing Company, 1971. 148 s. ISBN 0-87484-139-9.
3. GIORDANO, G. (1992). Jazz Dance Class. Londýn: Dance Books Ltd., 1992. 209 s. ISBN 1-85273-040-4.
4. GÜNTHER, H. (1980). Jazz dance. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft, 1980. 253 s.
5. INOVOVANÝ ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ZÁKLADNÉ UMELECKÉ ŠKOLY V SR. 2015. Oficiálne stránky Štátneho pedagogického ústavu. [online]. [cit. 2018-05-15.]. Dostupné na internete: <<http://www.statped.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vzdel--vacie--tandardy-z--kladn---umeleck---koly.pdf>>.
6. KUBICOVÁ, I. (1986). Úvod do histórie moderného a džezového tanca. Bratislava: Osvetový ústav, 1986. 47 s. ISBN 978-80-71210-02-3.
7. ŠIMEK, R. (1981). Džezgymnastika. Praha: Olympie, 1981. 286 s.

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Art. Zuzana Hubinská

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra

Tel: +421 37 6408 302

email: z.hubinska@hotmail.sk

# PEDAGOGICKÁ ANALÝZA SKLADBY MIROSLAVA KOŠNÁRA: VALS MUSERTE NO.1 „TELEVÍZNA ŠOU“

## PEDAGOGICAL ANALYSIS OF COMPOSITION BY MIROSLAV KOŠNÁR: VALS MUSERTE NO.1 “TV SHOW”

*Paulína Haragová*

### **Abstrakt**

Skladba Miroslava Košnára: *Vals musette No.1 „Televízna šou“* je jednou z povinných skladieb na každoročne sa konajúcej akordeónovej súťaži Festival mladých akordeonistov Euromusette Goldentango a aj preto sa často vyskytuje v repertoári žiakov ZUŠ. Pomerne nenáročnú kompozíciu s jasným formovým a harmonickým členením zaradujeme k inštruktívnej akordeónovej literatúre. Vďaka jednoduchosti notového zápisu si žiak dokáže skladbu rýchlo osvojiť a pedagóg sa môže detailne zamerať na osvojenie si niektorých špecifik akordeónovej interpretácie, akými sú napríklad mäkké nasadenie a ukončenie tónu alebo prstovo-mechová artikulácia. Príspevok prináša pedagogickú analýzu skladby spolu s časovým rozpisom učiva pre prácu so žiakom 2. ročníka ZUŠ.

**Príučové slová:** akordeón, pedagogická analýza, *Vals musette No. 1 „Televízna šou“*

### **Abstract**

The composition by Miroslav Košnár: *Vals musette No.1 “TV Show”* is one of the compulsory compositions at the annual accordion competition entitled Festival of young accordionists Euromusette Goldentango and thus, it typically occurs in the repertoire of elementary art school pupils. This relatively nondemanding composition with clear formal and harmonic structure is included within instructive accordion literature. Thanks to the simple notation, pupils can quickly acquire the composition and pedagogue can focus on acquisition of some of the specifics of the accordion interpretation, for example soft-tone play or finger-bellow articulation. The paper delivers pedagogical analysis of the composition together with a learning time table for a second-grade pupil of elementary art school.

**Key words:** accordion, pedagogical analysis, *Vals musette No.1 “TV show”*

## **1 CHARAKTERISTIKA SKLADBY A ZDÔVODNENIE JEJ VÝBERU**

Autorom skladby *Vals musette No.1 „Televízna šou“* je Miroslav Košnár (6. 7. 1938 – 2. 10. 2016), slovenský pedagóg a nadšený propagátor akordeónu. V roku 1963 získal miesto pedagóga hry na akordeóne na žilinskom Konzervatóriu, kde pôsobil takmer 40 rokov. Od roku 2002 vyučoval Miroslav Košnár predmet hra na akordeóne aj na Fakulte prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline a okrem bol pedagógom akordeónovej hry (už v období dôchodku) v Súkromnej umeleckej škole v Žiline a v Základnej umeleckej škole v Rajeckých Tepliciach. Bol zakladateľom a umeleckým riaditeľom medzinárodného akordeónového festivalu mladých akordeonistov s názvom *Euromusette – Goldentango*<sup>1</sup> a z jeho iniciatívy

---

<sup>1</sup> Akordeónová súťaž Euromusette-Goldentango sa od roku 2001 pravidelne koná prvý júnový týždeň v Rajeckých Tepliciach a je určená žiakom základných umeleckých škôl a študentom vysokých škôl z fakúlt humanitného zamerania. Schválením organizačného poriadku z roku 2008 nadobudla súťaž medzinárodný charakter a 15 rokov sa uskutočňovala na pamiatku akordeonistu Michela Ganiana. Po úmrtí zakladateľa festivalu, Miroslava Košnára je festival od roku 2016 venovaný jeho pamiatke. In: *Euromusette – Goldentango*



vznikol aj *Akordeónový festival v rytme rôznych žánrov*, na ktorom súťažia žiaci priorityne interpretujúci tanečnú hudbu.<sup>2</sup> Až do vysokého veku s nadšením vykonával pedagogickú činnosť a aktívne sa podieľal na organizácii akordeónových festivalov. Zomrel po krátkej chorobe 2. 10. 2016 v Žiline.<sup>3</sup> Miroslav Košnár je autorom viacerých drobných skladieb inštruktívneho charakteru, pričom vždy vychádzal z vlastnej pedagogickej praxe. Jeho skladby sú každoročne hrávané ako povinné skladby na festivale *Euromusette Goldentango* v Rajeckých Tepliciach. Jednou z takýchto skladieb je aj *Vals musette No. 1 „Televízna šou“*. Skladba je vzhľadom na svoj charakter určená žiakom druhého ročníka ZUŠ, predpokladá totiž ovládanie hry na nástroji oboma rukami naraz a orientáciu na pravom aj ľavom diskante nástroja. Špecifiká akordeónovej interpretácie, na ktorých nácvik sa skladba zameriava, korelujú s požiadavkami ukotvenými v učebných osnovách pre druhý ročník ZUŠ. Tieto určujú ako obsahovú náplň učiva postupné zdokonaľovanie hry legato, tenuto, staccato s využitím prstovej a mechovej artikulácie,<sup>4</sup> rozšírenie päťprstovej polohy pravej ruky<sup>5</sup> (základný motív skladby túto polohu rozširuje), hru v rôznych durových tóninách, použitie terciového a kvintového basu<sup>6</sup> (tento typ sprievodu nájdeme v parte ľavej ruky), diferenciáciu rôznych druhov dynamiky, nácvik jednoduchých melodických ozdôb, nácvik prednesových skladieb spamäti a základy registrácie v 8', 16'a 8°+8' registri.<sup>7</sup> Počas štúdia v druhom

---

[Bulletin + výsledkové listiny]. [online]. 2018 [cit. 23-5-2018]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/euromusette/euromusette-2012/bulletin>

<sup>2</sup> Akordeónový festival v rytme rôznych žánrov bol založený v roku 2002 a organizuje ho ZUŠ v Kysuckom Novom Meste a je určený žiakom základných umeleckých škôl v sólovej hre do 18 rokov a v komornej do priemerného veku súťažiacej max.19 rokov. In: *Akordeónový festival* [Propozície]. [online]. 2018 [cit. 23-5-2018]. Dostupné z: <http://www.zuskm.sk/dokumenty/sutaze/akordeon/pozvanka/propozicie-akordeonovy-festival.pdf>

<sup>3</sup> RAJTEKOVÁ, A. - KOŠNÁR, I.: *Miroslav Košnár – významná osobnosť akordeónovej školy na Slovensku*. [Diplomová práca]. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2003. s. 12 - 21

<sup>4</sup> Základné druhy akordeónovej artikulácie sú tri: prstová, mechová a prstovo-mechová artikulácia. Spôsoby prstovej artikulácie sú: prstové legato, prstové staccato, repetícia a prstové portato. Pri prstovom legate je dôležité, aby druhý kláves bol stlačený ešte v momente návratu prvej do pôvodnej polohy tak, aby nenastalo prekryvanie tónov. Pri prstovom staccate zase dbáme na to, aby bol hrací aparát uvoľnený, inak nastane kľč, ktorý brzdí hru. Repetíciu charakterizujeme ako rýchle opakovanie tónu pomocou striedania prstov pri vyrovnanej hre. Do prstového portata radíme non legato, prstové tenuto a prstové portamento. Druhým artikulačným postupom v hre na akordeóne je mechová artikulácia. Jej základom sú správne osvojené návyky vedenia mechu a jeho obratu. Napätie v mechovej komore by malo byť sústavne sluchom kontrolované a cieľavedome usmerňované. Jednotlivé spôsoby mechovej artikulácie, ako mechové legato, mechové portamento, mechové tenuto a mechové staccato, predvádzame zastavovaným mechom, striedavým mechom alebo skákavým mechom. Posledná, prstovo-mechová artikulácia vzniká kombinovaním oboch techník. Je dôležité ovládať každú so spomínaných techník, pretože nie je možné interpretovať skladbu len jedným artikulačným spôsobom. In: FICKEROVÁ, V.: *Vymedzenie špecifickej metodologickej problematiky pri výučbe akordeónu so zameraním na históriu nástroja*. Bratislava: Krajský pedagogický ústav, 1983, s. 28 – 40.

<sup>5</sup> Pod základnou päťprstovou polohou ruky rozumieme polohu pravej ruky hráča na klávesovom akordeóne v rozsahu kvinty c<sup>1</sup> – g<sup>1</sup>, ktorou začína väčšina škôl hry na akordeóne.

<sup>6</sup> Ľavý diskant koncertného nástroja obsahuje niekoľko gombíkov, tzv. štandardných basov rozdelených do šiestich radov. Ich počet sa líši v závislosti od veľkosti nástroja. Prvé dva rady tvoria základné basové tóny (v 1. rade, ktorý sa nazýva aj pomocným radom, je veľká tercia, v 2. rade základný tón) a zvyšnými štyrmi gombíkmi sa ovládajú mechanicky viazané akordy (v 3. rade sa nachádza durový kvintakord, v 4. rade molový kvintakord, v ďalšom, 5. rade je dominantný septakord a v poslednom rade sa nachádza zmenšený septakord). Susedné tóny a akordy sú usporiadané v kvintovom vzťahu. In: VIČAR, J. 1981. s.24

<sup>7</sup> Pod pojmom registre rozumieme tlačidlá registrového mechanizmu rozmiestnené nad hmatníkom diskantu nástroja. Tieto tlačidlá zapájajú do hry štyri rady základných registrov (pokiaľ sa jedná o štvorhlasý akordeón) alebo vytvárajú ich kombinácie. Základným registrom je osemstopový register (8'), nazývaný aj čistá osmička. Býva umiestnený v šachtovej ozvučnici (cassotto), ktorá potláča vysoké harmonické a disonantné alikvotné tóny, čím výsledný tón zjemňuje. Register znie v základnom rozsahu f – a3. Ďalším registrom je vysunutá osmička (8°). Jazyčky sú naladené o niečo vyššie ako jazyčky základného osemstopového registra a výsledný tón tým dostáva ostrejšie zafarbenie. Vysunutá osmička sa najčastejšie používa v kombinácii s osemstopovým registrom. Kombináciou týchto registrov vzniká charakteristický, mierne rozladený tremolový akordeónový tón. Výška

ročníku ZUŠ v predmete hra na akordeóne by mal žiak získať tieto kompetencie – ovládať hru na akordeóne oboma rukami spolu (preberaná skladba je koncipovaná tak, aby bol žiak už po krátkom čase schopný hrať oboma rukami spolu), v ľavej ruke hrať akordický sprievod, základné a kvintových basov (v pravej ruke je možnosť hrať kvintové basy alebo dominantné septakordy), ovládať prácu s mechom s cieľom tvorenia kultivovaného tónu (prísne legato, mäkké nasadenie a ukončenie tónu) a reprodukovať jednoduché skladby podľa notového zápisu (hra z listu v prvotnej fáze).<sup>8</sup>

Na základe práce so skladbou Miroslava Košnára: *Vals musette No.1 „Televízna šou“* je poslaním výučby usmerňovať správne pracovné návyky získané z 1. ročníka štúdia hry na akordeóne a nadobudnúť kompetencie vyžadujúce sa od absolventa druhého ročníka ZUŠ. Vyučovaci celok má za úlohu podporovať rozvoj žiakovej muzikality úmerne s jeho technickým napredovaním. Počas výučby daného tematického celku vedieme žiaka k hre bez zrakovej kontroly a rozvíjame základy prstovej, mechovej a prstovo-mechovej artikulácie. Dôraz kladieme na správne držanie nástroja.<sup>9</sup>

Vzhľadom na jednoduchosť skladby môžeme uplatniť aj medzipredmetové vzťahy s predmetom hudobná teória.<sup>10</sup> So žiakom prioritne prečítame noty v husľovom a basovom kľúči, potom si určíme tóninu a urobíme elementárny harmonický rozbor skladby. Vysvetlíme mu základné harmonické vzťahy v konkrétnej kompozícii (skladba je písaná v tónine C dur, sprievodné akordy sa pohybujú na jednu výnimku v rovine toniky, dominanty a subdominanty). V elementárnej rovine určíme hudobnú formu (skladba je písaná v malej dvojdielnej piesňovej forme, žiakovi však formu detailne nevysvetľujeme, len poukážeme na to, že to má dve sluchom identifikovateľné časti). Žiak si upevní svoje poznatky z oblasti notácie v husľovom a basovom kľúči, utvrdí si význam dynamických, tempových a artikuláčnych označení a poznatky získané prostredníctvom predmetu hudobná teória uplatní v praxi, čo mu pomôže k ich lepšiemu osvojeniu.

---

naladenia jazýčkov vysunutej osmičky sa pri jednotlivých nástrojoch líši. Ďalším registrom šestnásťstopový register, ktorý posúva rozsah akordeónu o oktávu nižšie (F – a2). O oktávu vyššie (f1 – a4) posúva rozsah nástroja štvorstopový register. Tieto základné štyri registre sa môžu vzájomne kombinovať, čím vznikajú rôzne farebné a zvukové kombinácie akordeónového zvuku. In: VIČAR, J.: *Akordeon a jeho hudobné uplatnenie*. Praha : PANTON, 1981. s.24 -26.

<sup>8</sup> In: *Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy* [Učebné osnovy hry na akordeóne] 2018 [cit. 17-05-2018] Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo\\_hry\\_na\\_akordeone.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo_hry_na_akordeone.pdf)

<sup>9</sup> Správne držanie nástroja zabezpečuje uvoľnenosť hracieho aparátu s elimináciou fyzickej únavy pri hraní. Chrbát má byť vystretý, nástroj na hráčovom tele upevnený pomocou dvoch remeňov a jedného „krížneho remeňa“, ktorý zabraňuje tomu, aby sa hráč pod váhou nástroja hrbil a tým zaťažoval chrbticu. Nástroj má byť položený na hráčovej ľavej nohe tak, aby celá jeho váha spočívala na nohe a nie na chrbte interpreta. Pravý lakeť má byť vystretý, aby sa zabezpečila uvoľnenosť zápästia. V žiadnom prípade nesmie byť ruka v zápästí „zlomená“ a lakeť padnutý, to totiž zabraňuje správnej prstovej artikulácii. In: SZÓKEOVÁ, M.: *Akordeón*. Bratislava : Krajský pedagogický ústav, 1968. s. 35 - 37.

<sup>10</sup> Učebné osnovy hudobnej náuky pre druhý ročník v oblasti hudobno-náukových pojmov vyžadujú vyvodzovať tieto pojmy z interpretačných a percepčných činností. Žiak by sa mal orientovať v durových a molových stupniciach do 3 # a 3bé; mal by rozpoznávať dynamické označenia pp, ff, tempové označenia allegretto, adagio; pomenovať stupe v stupnici: prima – oktáva, vedieť tvoriť kvintakord, sextakord a kvartsextakord, ovládať paralelné (rovnobežné) stupnice, a identifikovať pojmy jako predtaktie, synkopa, triola, bodkovaný rytmus. In: *Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy* [Učebné osnovy hudobnej náuky] 2018 [cit. 17-05-2018] Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo\\_hud\\_nauka.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo_hud_nauka.pdf)

## 2 PEDAGOGICKÁ ANALÝZA SKLADBY VALS MUSETTE NO. 1 „TELEVÍZNA ŠOU“

Pred tým, ako začneme so žiakom pracovať, je nutné ozrejmiť si základné fakty o skladbe, ujasniť si formovú a harmonickú stavbu diela a identifikovať možné technické problémy.

Kompozícia je písaná v malej dvojdielnej piesňovej forme A + B v tónine C dur. Diel A tvoria dve vety, ktoré by sme mohli označiť *a* a *a'*. Diel *a'* je zopakovaním dielu *a* v transpozícii o veľkú sekundu smerom nadol a harmonicky je ukotvený v dominantnej tónine G dur. Diel B prináša nový hudobný materiál, opäť ho tvoria dve vety, ktoré môžeme označiť *b* a *c*. Predvetie prvej vety dielu B motivicky čerpá z dielu A, v závetí je motív transponovaný o čistú kvartu vyššie a prináša moduláciu do tóniny D dur. Diel *c* je vyvrcholením skladby, prináša kadenciu T – D7 – T.

Základný motív je písaný v rozsahu sexty a rešpektuje prirodzenejšie postavenie žiakovej pravej ruky ako v základnej päťprstovej polohe (Príklad 1). Kým väčšina inštruktívnych skladieb etudového charakteru, ktoré nájdeme v školách hry na akordeóne, vychádza z klavírnej metodiky a z päťprstovej polohy ruky na tónoch  $c^1 - g^1$ , v skladbe Miroslava Košnára začíname hrať v polohe  $e^1 - a^1$ . Žiak má teda ruku postavenú vyššie a nemusí vyvíjať také úsilie na udržanie vystretého lakt'a<sup>11</sup> ako keď má ruku postavenú na tóne  $c^1$ . Vzhľadom na tieto skutočnosti je jedným z možných cieľov výučby zameranie sa na dosiahnutie správneho postavenia pravej ruky a hry s uvoľneným zápästím.

Televízna šou  
WALS MUSETTE N<sup>o</sup>. 1

Miroslav Košnar

*f(p)*

Príklad 1: Košnar, M.: *Vals musette No. 1 "Televízna šou"*, t. 1 – 2, melodický rozsah motívu korešponduje s päťprstovou polohou pravej ruky

Vďaka jednoduchosti notového zápisu môže byť potenciálnym cieľom výučby aj nácvik prstovo-mechového legáta a kultivovanej tónotvorby. Jednotlivé motívy sú jasne identifikovateľné a rýchlo osvojiteľné a preto je možné už po pár hodinách upriamiť žiakovu pozornosť na nácvik prstovo-mechového legáta, na správne nasadenie tónu a na sluchovú kontrolu, ktorá je pri nácviku artikulácie a ovládania mechu najdôležitejšia. Pozornosť je nutné venovať záveru skladby, kde je motív transponovaný a vyžaduje si zmenu polohy ruky o kvartu (Príklad 2), kvintu a na záver o oktávu vyššie.

<sup>11</sup> Hra s vystretým lakt'om je dôležitá pre uvoľnenie zápästia.



Príklad 2: Košnár, M: *Vals musette No.1 "Televízna šou"*, t. 9 – 12, zmena polohy ruky zo základnej päťprstovej polohy o kvartu vyššie

Novým prvkom v závere skladby sú dve sexty, ktoré by mal žiak zahrať s prízvukom podporeným mechovou technikou. Náročný skok sa vyskytuje na konci skladby, kedy žiak z dvojčiarkovej oktávy skáče na C-durový akord v jednočiarkovej oktáve (Príklad 3). Učebné osnovy pre druhý ročník vyžadujú rozšírenie základnej päťprstovej polohy, čo môže byť ďalším cieľom výučby. Žiak pracuje s jednoduchým motívom v rozsahu sexty, ktorý je ale transponovaný do rôznych polôh a žiak je nútený orientovať sa na pravom diskante nástroja. Zároveň má možnosť zlepšiť si orientáciu na klaviatúre bez zrakovej kontroly pomocou nácviku skokov.<sup>12</sup>



Príklad 3 : Košnár, M: *Vals musette No.1 "Televízna šou"*, t. 13 - 16, pre žiaka náročné skoky v závere skladby

Part ľavej ruky je s výnimkou dvoch taktov písaný na základných harmonických funkciách – tonika a dominanta. Podľa vospelosti žiaka možno v ľavej ruke zahrať namiesto durového akordu dominantný septakord (Príklad 4). V ľavej ruke sa vďaka jednoduchosti partu môžeme zamerať na nácvik hry sprievodných kvintových basov (tzv. trojuholník<sup>13</sup>). Pozornosť je nutné venovať záveru skladby, kde žiak musí nacvičiť skok z polohy ruky pri base F na bas D. Ako cieľ výučby by sme si mohli teda stanoviť aj zlepšenie orientácie na ľavom diskante nástroja a nadobudnutie poznatkov o pravidlách harmonického sprievodu, používaní dominantných septakordov, kvintových a terciových basov.

<sup>12</sup> Jednou zo základných chýb akordeónovej interpretácie je neustála zrková kontrola pravej ruky. Keď si žiak kontroluje svoju interpretáciu, má sklonenú hlavu, pravý diskant akordeónu sa opiera o rameno hráča a ruka nemôže byť uvoľnená. Takýto spôsob hry je náročný pre interpretovu chrbticu a hrací aparát a môže viesť k neskorším zdravotným problémom.

<sup>13</sup> Trojuholník je spôsob hry, kedy sa tretím prstom ľavej ruky zahrá základný akord, ale namiesto základného basu sa druhým prstom zahrá bas o kvintu vyššie (napríklad hra C-durového akordu s G basom). Takýto spôsob hry sa často vyskytuje v ľudových piesňach.



Príklad 4: Košnár, M.: *Vals musette No.1 "Televízna šou"*, t. 5 – 8, možnosť hry dominantného septakordu v ľavej ruke

### 3 PRÁCA SO ŽIAKOM

#### 3.1 Voľba metód a výber učebných pomôcok

Cieľom práce s tematickým celkom je dosiahnuť také osvojenie skladby, aby bol žiak schopný dielo interpretovať na verejnom vystúpení. Počas práce s tematickým celkom budeme voliť metódy verbálne, metódy priamej skúsenosti a metódy rozdelené podľa žiakovej aktivity. Z verbálnych metód využijeme metódu výkladu. Výklad použijeme hneď na prvej hodine, pričom ho spojíme s prácou s notovým materiálom. Žiakovi predstavíme autora skladby, okolnosti vzniku, urobíme elementárny formový a harmonický rozbor čím nadviažeme na poznatky z predmetu hudobná teória a aplikujeme ich v praxi. Ďalej využijeme metódy priamej skúsenosti, konkrétne metódu demonštrácie, ktorá je jednou z najdôležitejších metód. Žiak si pozorovaním svojho pedagóga osvojuje správne technické návyky a štýlovú interpretáciu. Na úvodnej hodine skladbu žiakovi zahráme. Metódu demonštrácie naďalej používame pri korekcii žiakových chýb, aby bol jasný kontrast medzi správou a nesprávnou interpretáciou (podnecujeme žiakovu aktivitu otázkami typu – *Páčilo sa ti takto? Bolo to dobre zahrané? Bola tam chyba alebo nie?* a podobne.). V pedagogickom procese využijeme aj metódu praktických ilustrácií, skladbu môžeme žiakovi priblížiť aj prostredníctvom interpretácii rôznych akordeonistov. Zároveň tým rozvíjame a podporujeme žiakovo vnímanie hudby a odlišností interpretácií a učíme ho vyjadrovať svoj vlastný názor.<sup>14</sup> Základnou učebnou pomôckou bude v našom prípade akordeón, na ktorom bude žiak skladbu interpretovať. V závislosti od telesnej vyspelosti žiaka zvolíme typ akordeónu, pokiaľ je žiak fyzicky zdatnejší, môžeme zvoliť 72-basový, prípadne 80-basový akordeón.<sup>15</sup> Ďalšou učebnou pomôckou bude nástroj pedagóga, potrebný pri demonštrácii učiva, ďalej vhodná výškovo nastaviteľná stolička bez operadiel, stojan, notový materiál a v neposlednom rade tzv. krížny remeň zabezpečujúci fixáciu nástroja a podporujúci jeho správne držanie.

#### 3.2 Obsahový rozpis učiva

V súvislosti s cieľmi a obsahom učebných osnov pre hru na akordeóne sa pri nácviku skladby Miroslav Košnár: *Vals musette No.1 „Televízna šou“* sme sa pri plánovaní časového rozpisu učiva zamerali na postupné zdokonaľovanie hry prísneho legata s využitím prstovej a mechovej artikulácie a na správne vedenie mechu „smerom nadol“.<sup>16</sup> Ďalej sme sa zamerali

<sup>14</sup> MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: *Výukové metódy*. Brno : Paldo – edice pedagogické literatúry, 2003. s. 46 – 49.

<sup>15</sup> Podľa veľkosti a počtu basov delíme akordeóny na viaceré typov. Platí, že čím väčší počet basov sa nachádza na ľavom diskante nástroja, tým je nástroj ťažší a rozmerovo väčší.

<sup>16</sup> Práca s mechem je najdôležitejšou zložkou akordeónovej interpretácie, závisí od nej výsledná kvalita tónu. Často sa stáva, že pedagógovia neprikladajú práci s mechem dôležitosť a radšej sa sústredia na virtuoziu pravej ruky a na efektívnu interpretáciu. Od malička by sme mali žiaka viesť k tomu, aby otváral mech ako „vejár“ –

na nácvik správneho postavenia pravej ruky na diskante nástroja a na nácvik skokov. Pri nácviku akordického sprievodu skladby sme použili variant s kvintovým basom a harmonický sprievod sme rozšírili o hru dominantných septakordov. V otázkach registrácie sme vzhľadom na charakter skladby zvolili hru na 8°+8' registri.

### 3.2 Časový rozpis učiva

Časová dotácia pre predmet hra na akordeóne určuje Štátny vzdelávací program na 1,5 hodiny týždenne. Hodiny sme sa rozhodli rozdeliť na dlhú hodinu s dotáciou 45 minút a krátku hodinu s dotáciou 20 minút. Takéto rozdelenie nám pomôže so žiakom efektívnejšie pracovať. Vzhľadom na nenáročnosť kompozície sme časový rozpis učiva rozvrhli na 8 týždňov a konkrétne ho uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Návrh časového rozpisu práce so žiakom pri skladbe Miroslava Košnára: Vals musette No. 1 „Televízna šou“

TÝŽDEŇ	DLHÁ HODINA	KRÁTKA HODINA
1.	Prvotné zoznámenie sa so skladbou – čítanie nôt v husľovom aj basovom kľúči, elementárny formový a harmonický rozbor skladby. Vypočítanie si skladby v podaní iných interpretov. Demonštrácia skladby učiteľom. Hra z listu.	Nácvik prvej polovice skladby pravou rukou.
2.	Upevnenie hry prvej polovice skladby pravou rukou. Hra z listu druhej polovice. Ukážka správneho nácviku skokov a technických problémov – základy správneho domáceho cvičenia.	Hra celej skladby pravou rukou. Vycvičovanie technických problémov, hlavne skokov.
3.	Hra ľavej ruky. Hra spolu v pomalom tempe. Eliminácia technických nedostatkov. Základy správnej mechovej výmeny. <sup>17</sup> Základy prstovo-mechového legata.	Definovanie mechových výmen a ich zaznačenie do notového zápisu. Zdokonaľovanie prstovo-mechového legata.
4.	Nácvik prstovo-mechového legata. Sluchová kontrola. Samostatný nácvik skokov - nadobúdanie správnych cvičebných návykov. Upevňovanie správnych návykov vedenia mechu pri mechových výmenách.	Upevnenie hry prstovo-mechového legata.
5.	Upevnenie hry prstovo-mechového legata. Sluchová kontrola. Samostatný nácvik skokov - nadobúdanie správnych cvičebných návykov. Upevňovanie správnej mechovej výmeny.	Upevnenie hry mechovo-prstového legata.
6.	Práca s dynamikou skladby, utvrdenie mechových výmen.	Hra spamäti. Sluchová kontrola.

vtedy ho má dokonale pod kontrolou a udržuje v ňom potrebné napätie pre správne nasadenie tónu a mechové výmeny.

<sup>17</sup> Mech musí byť otáčaný v momente, kedy nie je stlačený žiadny gombík, ani kláves. Hráč musí v mechu udržovať napätie a mechovú výmenu uskutočniť veľmi rýchlo, pretože mechová výmena musí byť predvedená tak, aby nebola narušená interpretácia skladby.

	Sluchová kontrola hry prstovo -mechového legata. Postupné zvyšovanie tempa.	
7.	Hra spamäti. Sluchová kontrola. Zvyšovanie tempa. Eliminácia technických nedostatkov – odporúčania cvičebných postupov.	Hra spamäti. Sluchová kontrola. Zvyšovanie tempa.
8.	Príprava na verejné vystúpenie. Hra spamäti pred „cvičným obecnstvom“ – spolužiaci, kolegovia a pod. Analýza vystúpenia. Voľba vhodných cvičebných postupov pri príprave na verejné vystúpenie.	Príprava na verejné vystúpenie. Hra spamäti pred „cvičným obecnstvom“ – spolužiaci, kolegovia a pod. Analýza vystúpenia. Voľba vhodných cvičebných postupov.

#### 4 ZÁVER

Príspevok prináša detailnú pedagogickú analýzu inštruktívnej skladby Miroslava Košnára: *Vals musette No.1 „Televízna šou“* s obsahovým a časovým rozpisom učiva. Program výučby sme rozplánovali adekvátne k náročnosti skladby. Hodiny na seba nadväzujú, cieľavedomo rozvíjajú žiakove zručnosti v hre na akordeóne. Nácvikom skladby Miroslava Košnára: *Vals musette No.1 „Televízna šou“* si žiak osvojuje všetky kľúčové kompetencie, ktoré sú ukotvené v učebných osnovách pre druhý ročník ZUŠ. Forma, akou je skladba napísaná, poskytuje pedagógovi viacero možností napomáhania rozvoju žiakovej technickej a muzikálnej vyspelosti. Podľa stupňa žiakovej vyspelosti sa pedagóg môže sústrediť na nácvik rôznych druhov akordeónovej interpretácie, napríklad konfrontovať mechové legato s mechovým staccatom, prípadne sa sústrediť len na jeden typ artikulácie a ten si dokonale osvojiť. Spôsob kompozície ponúka aj flexibilitu v sprievodnom parte ľavej ruky, opäť v závislosti od individuality žiaka môže pedagóg zvoliť hru základných, alebo aj terciových a kvintových basov, prípadne dominantných septakordov. Okrem rozvoja zručností v hre na akordeóne môže pedagóg rozvíjať aj medzipredmetové vzťahy s predmetom hudobná teória, uvádzať teoretické poznatky do praxe a napomáhať ich osvojeniu si žiakom. Za dôležité považujeme, aby bol žiak prostredníctvom preberania tohto tematického celku vedený aj k tomu, aby si dokázal obhájiť vlastné hudobné cítenie, čím je rozvíjaná jeho kreativita a komunikačné zručnosti.

Miroslav Košnár bol nielen dlhoročným akordeónovým pedagógom a interpretom, ale aj skladateľom. Prioritne sa venoval komponovaniu inštruktívnej literatúry, pričom vždy vychádzal z vlastnej pedagogickej praxe. Jeho skladby rešpektujú špecifiká akordeónovej interpretácie a ponúkajú pedagógom viacero možností zamerania sa na nácvik a zdokonaľovanie jednotlivých spôsobov akordeónovej hry. Skladba je atraktívna aj pre žiakov, jej pomerne rýchle nacvičenie im poskytuje radosť z hry, čo ich motivuje do ďalšej práce. Z vyššie spomínaných dôvodov hodnotíme skladbu veľmi pozitívne a konštatujeme, že by sa mala stať pevnou súčasťou repertoáru začínajúcich akordeonistov.

#### Použitá literatúra

1. *Akordeónový festival* [Propozície]. [online]. 2018 [cit. 23-5-2018]. Dostupné z: <http://www.zuskm.sk/dokumenty/sutaze/akordeon/pozvanka/propozicie-akordeonovy-festival.pdf>

2. *Euromusette – Goldentango* [Bulletin + výsledkové listiny]. [online]. 2018 [cit. 23-5-2018]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/euromusette/euromusette-2012/bulletin>
3. FICKEROVÁ, Viera: *Vymedzenie špecifickej metodickej problematiky pri výučbe akordeónu so zameraním na históriu nástroja*. Bratislava: Krajský pedagogický ústav, 1983. 53 s.
4. KOŠNÁR, Miroslav: *Vals musette No. 1 „Televízna šou“*
5. MAŇÁK, Jozef – ŠVEC, Vlastimil.: *Výukové metódy*. Brno : Paldo – edice pedagogické literatúry, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
6. RAJTEKOVÁ, Andrea - KOŠNÁR, Igor: *Miroslav Košnár – významná osobnosť akordeónovej školy na Slovensku*. [Diplomová práca]. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2003. 136 s.
7. SZÓKEOVÁ, Marta: *Akordeón*. Bratislava : Krajský pedagogický ústav, 1968. 69 s.
8. *Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy* [Učebné osnovy hry na akordeóne] 2018 [cit. 17-05-2018] Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo\\_hry\\_na\\_akordeone.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo_hry_na_akordeone.pdf)
9. *Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy* [Učebné osnovy hudobnej náuky] 2018 [cit. 17-05-2018] Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo\\_hud\\_nauka.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo_hud_nauka.pdf)
10. VIČAR, Ján : *Akordeon a jeho hudobné uplatnění*. Praha : PANTON, 1981. 126 s.

### **Kontaktní údaje**

Mgr. Paulína Haragová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Dražovská cesta 4, 949 01, Nitra

Tel: +421 37 6408 302

email: [paulina.haragova@ukf.sk](mailto:paulina.haragova@ukf.sk)



# UNIVERSITY EDUCATION FOR THE 21st CENTURY

*Mária Pálušová*

## **Abstract**

This paper considers the issue of higher education for the third millennium. It responds to the need of reform of the traditional education towards education using modern technology. The aim is to achieve a more open learning environment with higher quality and more efficient teaching. Students will acquire skills and abilities of the 21st century which they will use in a competitive environment in terms of overall prospects for development of the whole society.

**Keywords:** *university education, modern technologies, trends in education, key competencies*

*The good news is - many schools are now changing for the better, the bad news is that the world is changing faster than our schools.*

*Willard R. Daggett*

At the end of the last century, after significant changes in society we also recorded significant changes in education. Changes occurred in the structure of educational fields. The numbers of students in humanities exceeded the number of students from technical universities and our universities annually produce a large number of lawyers, economists and managers at the expense of technically educated graduates. In secondary schools, apprenticeship has disappeared. Today the situation in education again requires a change. Slovak universities do not belong to the European top and for many years, apart from the exceptions, not in the rankings of the most successful and the most desirable universities. Demography and foreign universities are the main reasons for the lack or brain-drain of the best students, skilled pedagogues and PhD students are leaving schools and businesses. Even the corporate sector, especially industry and services complain about Slovak universities. According to them, they inadequately prepare students for the needs of practice. Teaching is theoretical and lags behind real life. Slovak universities have a problem to create and offer flexible, practice-oriented bachelor programs which would be attractive for students and at the same time they would be perceived by society and employers as full-fledged university studies [1].

## **1 MODERN SCHOOLS FOR THE THIRD MILLENNIUM**

Slovak schools need to innovate. The current communication of schools with their students still has a fairly traditional form. From lectures to administrative announcements or exam entries despite the fact that many things can be digitized today. Today people are more and more connected via Internet than in real life. On social pages they share confidential information and they communicate electronically. That's the present. It makes no sense to fight against modern trends. Generations are changing and therefore the school has to change. Education in traditional form has its limits in a rapidly changing period.

Students must acquire abilities and skills of the 21st century. They have to learn to think, especially to think critically, they need to learn how to cooperate, search for information and work with it. Modern school of the 21st century it is teaching with tablets at elementary schools, e-learning and digitization of curriculum at universities. Modern students nowadays simply require a modern school and change of the form of communication and learning. They expect instant online access to educational content to be able to share, comment, supplement their digital content, benefit from an interactive presentation of the curriculum or the possibility of direct communication with experts e.g. from abroad or from practice. Although

young people have information available in a single click, their digital content should be forced to think more analytically, look for the right answers and solutions. Compare, think and decide. Not only passively receive content. Interactive form offers the possibility to solve all obligations towards the school electronically, communicate with its representatives and socialize with school, classmates and teachers.

All this is on the one hand modern, comfortable, tempting, but on the other hand key factors remain the quality of educational content and the person of pedagogue. Teaching is much more challenging today. It is not enough just to work with the knowledge and the textbook. Teachers need to know how to make full use of the potential modern technologies in the teaching process and inspire their students to achieving the best possible learning outcomes.

## **2 THE ROLE OF MODERN TECHNOLOGIES IN SCHOOLS**

In the age of modern technology, the school is not the primary source of information as it was in the past. Today there are a large number of relevant and verified digital resources which students use better and more often. Even the role of the teacher changes over time. It is no longer just a source of information and a verifier of knowledge. The modern teacher today performs the so-called "Class manager". To be able to enter the 21st century as a modern teacher, he needs to have not only the modern equipment but must also understand the principle- "teaches students through their means". And these are today smartphones, tablets, mobile apps, or portable technologies. Through the mobile platform the student is educated to solve all their obligations towards the school, socializes with the school exactly in the way, how he lives, how it is natural for him. Teachers today must not only receive and use new technologies but at the same time change their behavior towards students and focus more on their leadership. It is crucial ~~not~~ to let them use their own creativity and independence. On the other hand, students should use less unverified sources from the Internet, less "plagiarize" and use more their own ideas and opinions. The main advantage of the digitization of curricula at universities is the access to study materials at any time and from anywhere. In the past, the student's usual worry was searching for teaching materials. The problem is now solved by digitization of teaching materials and their provision to students. Most textbooks are in digital form and use mobile devices that are capable of switching to "read" mode that can be comfortably read. The student will then get to the curriculum peacefully from the house or dormitory from a computer but also from a tablet or smartphone. Study materials can be easily edited and can respond to current trends and findings in the given field of study. There is no need to wait for a new edition and print textbooks. Today the learning should not be about wide books, copying the printed paper, long waiting in front of the Study Department, enrolling for the exam in the papers at the Department or sitting in front of the teacher's cabinet. Computerization in schools is a tool, modern assistance to ensure that the contents of education are received by students faster, easier, and more practically. But still it is not just about the content but also about the personalities that present it. The personality of the teacher will always be important and irreplaceable. That is why we need to strike a balance between the digital and human approach [3].

## **3 TRENDS IN EDUCATION**

Trends in education for the 21st century are strongly focused on all areas of digital technology applications with an emphasis on the development of the student's core competencies. Their content respectively literacy is aimed at creating conditions in the education system that enables the student to communicate and exchange information, allowing him to continue working with it in acquiring knowledge and in implementing key practical skills in solving complex tasks in school but also in social communication. As a result of the transformation of

the educational environment, including digitization of content of education is that student measurably demonstrates:

- knowledge and practical skills in the control of computer technologies with various peripherals, production technologies and understands the concepts of hardware, software, connectivity,
- ability to understand ethical and security requirements when using technologies and electronic media at home, at school, in a social setting,
- ability to use sophisticated technologies throughout the production cycle for research, promote critical thinking in problem solving, in decision-making, communication, cooperation, in the process of creativity and innovation [2].

The national project aimed at supporting trends in education for the 21st century through effective development key competences of the students has five dominant intentions:

- the development of analytical capabilities (shaping the content of education in prospective study fields, applying methods to promote creativity),
- forming of interpersonal skills (supported by the "Students in Practice" activity - company practice, company excursions);
- the ability to carry out intentions (implantation of project concepts of education into teaching subjects, solution of model projects)
- the ability to process information and knowledge (involvement of students in practical training in applications of sophisticated technology into the logistics system of manufacturing companies),
- developing the ability to make changes through learning (support for learning needs and techniques, knowledge of individual learning styles. enhance the transfer of knowledge and skills into real products and technologies - participation in project solutions for companies, preparation of final work with practical output).

Excellent opportunity to support trends in education for the 21st century and addressing the perspectives of university graduates is a national project of the University as a driver for the development of a knowledge-based society. It is focused on streamlining system of education and training of university students, to be able to bring new ideas, products and technologies applicable in a competitive environment. Slovak universities, technology and development centers and Production Company are involved in this project [2].

If a university wants to be interesting for its "customers" – students, it must be innovative, able to adequately react in advance to a rapidly changing environment. It must be different - not traditional. Modern college should be considered not only in terms of modern equipment but also of quality of pedagogues or the possibility of cooperation within international projects. On the other hand industry and employers are suffering from an acute shortage of skilled technical workers. The education system needs to be set so to orient and motivate pupils from the basics and from secondary schools to study natural and technical sciences with a focus on ICT. It is also necessary to support the development of talent, popularize the results of science, research and development. One of the basic tasks of universities is to create appropriate conditions for the practical preparation of students. Possibilities of practice during the study are also an important advantage which attracts candidates mostly to choose our universities. Development of higher education is a key area which determines the prospects for development of the whole society. Therefore, all investments in this area are strategic not only in terms of technological innovations, ecological sustainability and cultural identity, but also of the overall perspective of Slovakia as a country which wants to be a good place to live in the 21st century.

## Sources

1. *Učiace sa Slovensko: Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. Available: <http://bit.ly/2qJH6Sw>
2. <https://vysokoskolacidopraxe.cvtisr.sk/sk/aktuality/napisali-k-teme/podpora-trendov-vo-vzdelavani-21-storocie.html>
3. *Dobrá reforma. Stratégie rozvoja slovenského vysokého školstva*. Available: <https://www.ozpsav.sk/files/dobra%20reforma.pdf>

## Contact

Ing. Mária Pálušová, PhD.  
Žilinská univerzita v Žiline  
Inštitút Aurela Stodolu EF  
ul.kpt. J.Nálepku 1390  
031 01 Liptovský Mikuláš  
tel.: 0421-513-1752  
email: palusova@lm.uniza.sk

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ  
EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

---

# PREFERENCIE VYUŽÍVANIA INTERNETU A DIGITÁLNYCH MÉDIÍ U MLADEJ GENERÁCIE

## PREFERENCES OF USING THE INTERNET AND DIGITAL MEDIA AMONG YOUNG GENERATION

*Vladimíra Hladíková*

### **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá problematikou preferencií využívania internetu a digitálnych médií a má charakter empirickej štúdie. Hlavným cieľom príspevku bolo na základe kvantitatívneho výskumu preskúmať a zistiť preferencie využívania internetu a digitálnych médií v kontexte mladej generácie. Objektom výskumu boli študenti základných, stredných aj vysokých škôl. Základnou metódou skúmania bol dotazník vlastnej konštrukcie a výskumu sa zúčastnilo 1786 respondentov. Vzhľadom k relatívne veľkej výskumnej vzorke respondentov možno tieto výsledky čiastočne generalizovať na generáciu slovenskej mládeže. Príspevok reflektuje viacero zaujímavých a aktuálnych zistení napr. v súvislosti s realizovaním mediálneho multitaskingu či existencii významných rozdielov v preferenciách respondentov na rôznych stupňoch školského vzdelávania a predkladá najaktuálnejšie výsledky a súčasný stav súvisiaci s pertraktovanou problematikou.

**KLúčové slová:** *internet, digitálne médiá, smartfón, multitasking, deti a mládež, preferencie.*

### **Abstract**

The paper deals with the preferences of using the Internet and digital media and has the character of an empirical study. The main objective of the contribution was to explore and identify preferences for the use of the Internet and digital media in the context of the younger generation on the basis of quantitative research. The objects of research were primary, high-school and college students. The basic method of the survey was a questionnaire of its own construction and the research was attended by 1786 respondents. Due to the relatively large sample of respondents, these results may be partly generalized to the generation of Slovak youth. The contribution reflects a number of interesting and current findings, in connection with the realization of media multitasking or the existence of significant differences in the preferences of respondents at different levels of school education, and presents the most recent results and current situation related to the examined issue.

**Key words:** *Internet, digital media, smartphone, multitasking, children and youth, preferences.*

### **1. ÚVOD DO SKÚMANEJ PROBLEMATIKY**

Nové milénium prinieslo okrem veľkej historickej zmeny aj niekoľko iných zmien. Jednou z najvýraznejších je nepochybne masový rozvoj komunikačných, informačných a mediálnych technológií. Internet je v súčasnosti chápaný za absolútnu samozrejmosť našich životov. Mnoho ľudí, najmä teenageri a mladí dospelí, si bez tohto médiá nedokážu predstaviť svoj každodenný svet. Možno preto skonštatovať, že médium internetu patrí k najpopulárnejším a najvyužívanejším médiám súčasnosti. Ponúka nové formy zábavy, pracovné príležitosti, prináša okamžité a neustále aktuálne a aktualizované informácie, komunikácia prostredníctvom internetu sa neustále zrýchľuje, rušia sa hranice vnímania času a priestoru.

Podobne je to aj s novými typmi médií (zariadení), ako sú tablety či smartfóny. Väčšina z nich už automaticky predkladá svojim používateľom možnosť pripojenia sa online, buď prostredníctvom systému wi-fi alebo napríklad cez dáta poskytované mobilným operátorom, a to na akomkoľvek mieste a čase s cieľom okamžite využívať všetky výhody elektronických médií a internetu.

Mohli by sme povedať, že dnes vlastne neexistujú formálne obmedzenia komunikácie a iných sfér života, ktoré vyplývajú z pomalosti či geografických odlišností. Považujeme za samozrejmé, že sme neustále „pripojení“ prostredníctvom digitálnych technológií. Nie je preto náhoda, že deti a teenageri sú označovaní ako „digitálni domorodci“. Ide o ľudí, väčšinou narodených po roku 1990, ktorí vyrastali s počítačmi, internetom a ďalšími technologickými výdobytkami ako samozrejmovou súčasťou ich prirodzeného prostredia a životného priestoru. Predstavujú generáciu, ktorá trávi dennodenne čas na sociálnych sieťach, či už online komunikáciou so svojimi rovesníkmi alebo zábavou. Internet, nové médiá a technológie používajú viac-menej od počiatku svojho vnímania sveta. Tablety či iné zariadenia už patria aj do výbavy niektorých materských škôl a je bežné vidieť malých prváčikov s najmodernejšími modelmi smartfónov. Hry a aktivity v prírode či na ihrisku s rovesníkmi vystriedali digitálne hry v kyberpriestore. Veľmi dôležitým aspektom sa stáva entertainizácia života, ktorú výrazne podporuje napríklad aj používanie internetu. N. Vrabc (2010, s. 84) v tomto kontexte veľmi výstižne definoval generáciu digitálnych domorodcov ako ľudí, ktorí trávajú čoraz viac času v on-line svete, nadväzujú v ňom nové priateľstvá, realizujú svoje záľuby, získavajú, triedia, ale aj distribuujú informácie, komunikujú najrôznejšími kanálmi, zdieľajú svoje myšlienky, budujú svoju identitu a participujú na živote užšej či širšej komunity.

Hlavným cieľom tohto príspevku je preto na základe empirického kvantitatívneho výskumu preskúmať, akým spôsobom používajú internet a digitálne médiá najmä deti a mládež a predložiť isté stanoviská súvisiace s preferenciami využívania internetu a digitálnych médií v kontexte mladej generácie.

## **2. METODOLÓGIA VÝSKUMU**

Témy, pertraktované v úvode tohto príspevku považujeme za mimoriadne aktuálne a zaujímavé. Pri skúmaní týchto súvislostí sme sa rozhodli využiť kvantitatívnu výskumnú stratégiu. Základným nástrojom kvantitatívneho výskumu bol dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval niekoľko otázok rôzneho charakteru. Pri vyhodnotení a interpretácii výsledkov výskumu boli použité metódy analýzy, syntézy, komparácie, metódy štatistického spracovania dát a ich testovanie, ako i generalizácia dát či ich grafické znázornenie. Objektom výskumu boli študenti základných, stredných aj vysokých škôl, celkovo výskumnú vzorku tvorilo 1786 respondentov oboch pohlaví. Spodná veková hranica bola 13 rokov, horná 23 rokov. Respondentov sme vyberali zámerným výberom podľa znakov, ktoré sme vopred určili (rôznorodé zameranie škôl, stupeň vzdelávania, osobné kontakty v rámci pedagogického zboru). Výber bol realizovaný najskôr prostredníctvom oslovenia vedenia vybraných škôl. Primárne sme respondentov získavali oficiálne na základe e-mailovej alebo osobnej komunikácie s riaditeľmi základných a stredných škôl, ktorým sme objasnili cieľ a predmet výskumu a na základe ich zvolenia sme dotazníky v printovej podobe distribuovali prostredníctvom triednych pedagógov. Sekundárne sme respondentov získali na základe osobných kontaktov s učiteľmi na vybraných školách, ktorí distribuovali dotazník počas svojich hodín, resp. nad rámec vyučovania. Študenti základných a stredných škôl sa vyplňaniu dotazníka venovali počas hodín mediálnej výchovy a triednických hodín. Do výskumu sa zapojilo 7 základných škôl, 11 stredných škôl a 1 univerzita. Návratnosť dotazníkov predstavuje teda 92,7%, čo považujeme za výrazný úspech.

Keďže náš realizovaný výskum mal exploračný charakter (zistovali sme preferencie používania internetu a digitálnych médií u používateľov), neformulujeme v tomto prípade hypotézy, ale nasledovné výskumné otázky:

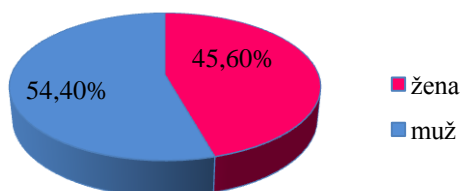
- VO1: Aké sú preferencie respondentov v súvislosti s používaním digitálnych médií?
- VO2: Realizujú respondenti mediálny multitasking?
- VO3: Existujú v týchto oblastiach signifikantné rozdiely medzi respondentmi na rôznych stupňoch školského vzdelávania?

Všetky printové verzie dotazníkov a odpovede respondentov sme následne zdigitalizovali do elektronickej podoby. Elektronický dotazník bol vytvorený prostredníctvom služby Google, na základe ktorej sme mohli presnejšie a dôkladnejšie výsledky spracovať. Následne sme dáta konvertovali do numerickej podoby a štatisticky vyhodnocovali prostredníctvom špeciálneho softvéru SPSS určeného k týmto operáciám. Získané dáta sme testovali, analyzovali, vyhodnocovali a vyvodili z nich isté závery a stanoviská, ktoré predkladáme v nasledujúcej kapitole príspevku.

### 3. INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Prvá časť dotazníka bola venovaná demografickým údajom respondentov (pohlavie, vek, stupeň vzdelávania). Výskumu sa zúčastnilo celkovo 1786 respondentov, z nich 45,6% predstavovali ženy a 54,4% muži. Veková škála respondentov bola 13-23 rokov, priemerný vek výskumnej vzorky je 16,74 roka. Z hľadiska deskriptívnej štatistiky predstavuje štatistická odchýlka veku údaj 2,532. Výskumnú vzorku tvorili študenti z rôznych stupňov školského vzdelávania, pričom žiaci základných škôl predstavujú 38% súboru, študenti stredných škôl zastupujú 44% vzorky a študentov vysokých škôl je 18% z celkového výskumného súboru. Výsledky súvisiace s týmito údajmi predkladáme v nasledovnom grafickom prehľade.

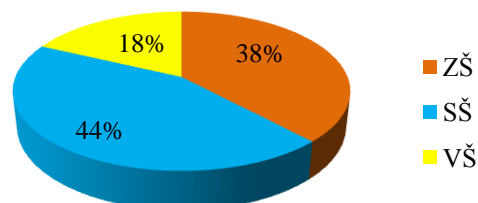
**Pohlavie**



**Graf 1: Pohlavie respondentov**

Zdroj: vlastné spracovanie

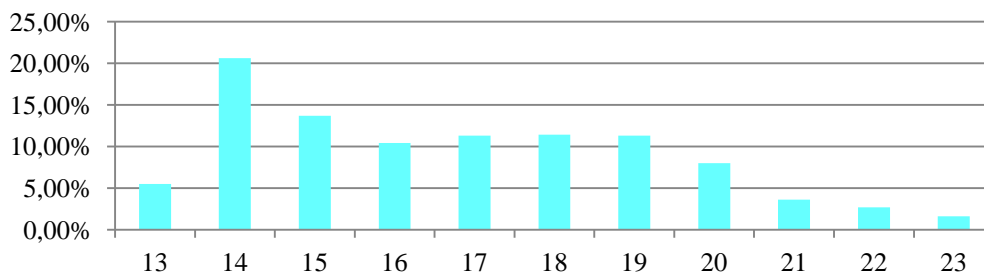
**Stupeň vzdelávania**



**Graf 2: Stupeň vzdelávania respondentov**

Zdroj: vlastné spracovanie

**Vek**



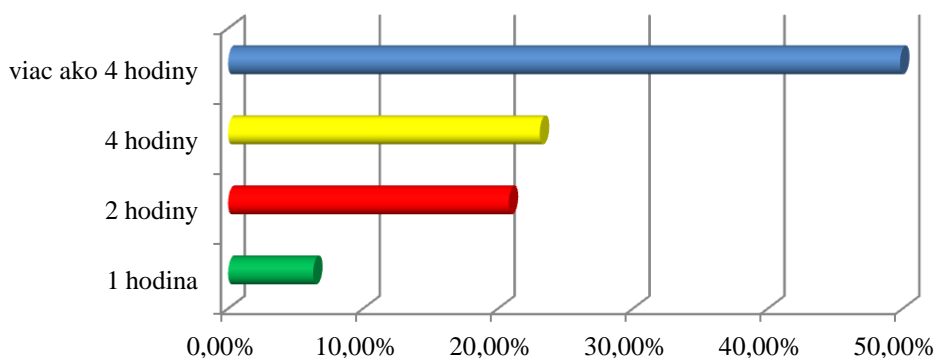
**Graf 3: Vek respondentov**

Zdroj: vlastné spracovanie



Odpovedať na prvú výskumnú otázku č. 1 *Aké sú preferencie respondentov v súvislosti s používaním digitálnych médií?* budeme prostredníctvom analýzy výsledkov dotazníkových otázok č. 4, 5 a 6. V otázke č. 4 sme sa respondentov pýtali, *koľko hodín denne trávia na internete*. Výsledky výskumu splnili naše očakávania, pretože sa ukázalo, že takmer polovica celej výskumnej vzorky (49,8%) trávi na internete viac ako 4 hodiny denne a 23,1% študentov je online 4 hodiny každý deň. Možno preto skonštatovať, že takmer 73% celkovej vzorky strávi na internete minimálne 4 hodiny denne. Tento výsledok považujeme za alarmujúci, nakoľko viacerí autori a výskumníci upozorňujú, že pokiaľ sú deti a mladiství online viac než tri hodiny denne, môže to na nich mať výrazne negatívne až patologické konzekvencie. Len necelých 7% respondentov uviedlo, že trávia na internete len jednu hodinu z dňa. N. Carr (2017, s. 121) v tejto súvislosti spomína niekoľko výskumov, napr. typickí Európania boli v roku 2009 online takmer 8 hodín týždenne, čo je o 30% viac ako v roku 2005. U dvadsaťročných Európanov to bolo v priemere 12 hodín. Podľa našich výskumov väčšina respondentov je dnes online minimálne 28 hodín týždenne, čo je masívny nárast.

### Čas trávený online denne



**Graf 4: Čas trávený online denne**

Zdroj: vlastné spracovanie

V otázke č. 5 sme zisťovali, *prostredníctvom čoho sa respondenti pripájajú na internet*. V tejto otázke mali študenti možnosť označiť viac odpovedí. Vo všeobecnosti môžeme zhrnúť, že najčastejšie sa študenti pripájajú cez smartfón (90,7%), druhým najčastejšie využívaným zariadením je notebook, ktorý označilo takmer 49% opýtaných. Výsledky nás čiastočne prekvapili, pretože sme predpokladali, že smartfón bude k pripojeniu na internet využívať takmer celá výskumná vzorka. Cez počítač sa pripája 28,6% študentov a najmenej je k týmto účelom u našej výskumnej vzorky využívaný tablet, ktorý uviedlo necelých 10% opýtaných. Túto otázku sme vyhodnocovali aj štatisticky pre jednotlivé zariadenia a výsledky pre konkrétny typ uvádzame v jednej komplexnej tabuľke na základe štatistického spracovania údajov.

Tabuľka č. 1: Preferované zariadenia využívané k pripojeniu na internet

Zariadenie	N	%
počítač (stolový)	510	28,6
notebook	874	48,9
smartfón	1620	90,7
tablet	172	9,6

Zdroj: vlastné spracovanie

V otázke č. 6 nás zaujímalo, *akým spôsobom trávia respondenti čas online*. Aj v tejto otázke mali respondenti možnosť označiť viac odpovedí. Najpreferovanejším spôsobom trávenia

času je chatovanie a komunikácia (85,3%) a sledovanie videí a hudby prostredníctvom platformy Youtube, ktorú uviedlo viac než 73% opýtaných. Hranie digitálnych hier realizuje tretina výskumného súboru (33,7%), podobne 33,8% opýtaných uviedlo, že internet využívajú k získavaniu informácií a aktualít, napríklad o súčasnom spoločenskom dianí alebo vlastných záujmoch. Veľkým sklamaním bol pre nás výsledok súvisiaci s vzdelávaním ako možnosťou využívania internetu, ktorú označilo len 22,2% študentov. Vzdelávacie aktivity a činnosti preto skončili ako najmenej preferované činnosti trávenia času online. Podobne, ako pri otázke č. 5, aj tu sme vyhodnocovali štatistickou metódou konkrétne aktivity a ich súhrn predkladáme v nasledovnom tabuľkovom prehľade.

Tabuľka č. 2: Preferované aktivity na internete

Typ aktivity	N	%
digitálne hry	602	33,7
chat/komunikácia	1524	85,3
youtube	1306	73,1
vzdelávanie	396	22,2
informácie	604	33,8

Zdroj: vlastné spracovanie

So všeobecnými informáciami súvisiacimi s využívaním digitálnych médií a internetu nepochybne súvisí aj problematika multitaskingu. Preto sme výskumnú otázku č. 2 *Realizujú respondenti mediálny multitasking?* zamerali práve na túto oblasť a budeme na ňu odpovedať prostredníctvom vyhodnotenia dotazníkových otázok č. 7 a 8. V otázke č. 7 sme respondentov žiadali, aby *označili zariadenia, ktoré používajú súčasne*. Považovali sme za zaujímavé tiež zistiť mieru využívania jednotlivých zariadení. Tieto výsledky ponúkame v nasledovnej tabuľke.

Tabuľka č. 3: Miera využívania jednotlivých zariadení

Zariadenie	N	%
PC/notebook	964	54
tablet	128	7,2
smartfón	1450	81,2
televízia	606	33,9
rádio	94	5,3
„niečo na hudbu“ (mp4)	130	7,3
používam vždy len jedno	136	7,6

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky č. 3 vyplýva, že najčastejšou kombináciou je využívanie smartfónu s iným zariadením, pričom smartfón uviedlo až 81,2% študentov. Zistili sme, že 33% respondentov multitasking nerealizuje, pretože uviedlo, že vždy používajú maximálne jedno zariadenie (do tohto počtu sme zarátavali respondentov, ktorí označili odpoveď „používam vždy len jedno“, neoznačili žiadne zariadenie alebo uviedli len jedno konkrétne zariadenie, ktoré používajú). Je preto zrejme, že viac ako 67% výskumnej vzorky (1198 respondentov) mediálny multitasking pravidelne realizuje. Naším cieľom bolo tiež zistiť, koľko zariadení používajú respondenti súčasne. Výsledky výskumu ukazujú, že najčastejšie naraz respondenti využívajú dve zariadenia (41,9%) a tri zariadenia (21,8%). Dvaja respondenti dokonca uviedli, že využívajú až šesť zariadení súčasne.

Tabuľka č. 4: Počet zariadení používaných súčasne

Počet zariadení	N	%
0-1	588	33
<b>2</b>	<b>748</b>	<b>41,9</b>
<b>3</b>	<b>390</b>	<b>21,8</b>
4	50	2,8
5	8	0,4
6	2	0,1
Spolu	1786	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

Najmenej respondenti kombinujú používanie rádia, mp4 a tabletu s ďalšími zariadeniami. Najčastejšou kombináciou je používanie smartfónu a počítača/notebooku súčasne, ktorú označila necelá polovica všetkých respondentov (44,7%). Veľmi obľúbenou je tiež trojkombinácia počítač/notebook – smartfón – TV, ktorú uviedlo 22,2% študentov. Keďže smartfón je zariadenie, ktoré je u respondentov vo všeobecnosti využívané najčastejšie, zaujímalo nás, koľko respondentov využíva smartfón v kombinácii s inými zariadeniami uvedenými v možnostiach odpovedí (dvojice). Postupovali sme vytvorením kontingenčných tabuliek (obsahujúcich dve premenné/zariadenia) a následne sme jednotlivé výsledky syntetizovali do jednej spoločnej prehľadnejšej tabuľky, ktorú uvádzame nižšie.

Tabuľka č. 5: Prehľad používania zariadení v kombinácii so smartfónom

Kombinácia	N	%
smartfón- PC/notebook	798	44,7
smartfón – tablet	108	7,4
smartfón – TV	570	31,9
smartfón – rádio	82	4,6
smartfón – niečo na hudbu	108	6,0

Zdroj: vlastné spracovanie

V otázke č. 8 sme zisťovali *činnosti, ktoré najčastejšie respondenti na internete vykonávajú naraz*. V tejto otázke mali preto študenti označiť viac odpovedí, mnohí však uviedli len jednu z ponúkaných možností. Zaujímalo nás, akým konkrétnym spôsobom využívajú študenti internet a zároveň, či realizujú aj takúto formu (činnostného) multitaskingu. Najpreferovanejšou aktivitou sa stalo chatovanie, ktoré označilo až 84,5% respondentov a sledovanie videí, ku ktorému sa priklonilo presne 74% opýtaných. Práve táto kombinácia činností je zároveň aj najfrekvencovanejšou v našej výskumnej vzorke. Populárne sú aj digitálne hry, ktoré preferuje takmer tretina výskumnej vzorky. Výsledky výskumu preukázali, že až 1144 respondentov (64%) najčastejšie realizuje práve elektronickú komunikáciu formou chatu a súčasne aj sledujú videá (napr. prostredníctvom platformy Youtube). Zistili sme, že len necelých 18% študentov internet využíva aj na čítanie. Tento údaj však nie je celkom jednoznačný, nakoľko neodráža presne, či ide o 18% študentov, ktorí čítanie na webe kombinujú s inými aktivitami, alebo len reflektuje počet respondentov, ktorí čítanie označili ako jeden z možných spôsobov trávenia času na internete. Zároveň sme túto informáciu nedokázali presne interpretovať ani prostredníctvom využitia špecifických štatistických testov.

Tabuľka č. 6: Prehľad preferovaných činností na internete

Činnosť	N	%
sledovanie videí	1322	74,0
chat	1526	84,5
digitálne hry	574	32,1
čítanie	318	17,8
zadania do školy	210	11,8
tvorba vlastného obsahu	152	8,5

Zdroj: vlastné spracovanie

V súvislosti s čítaním sme ešte prostredníctvom štatistických funkcií sme tiež skúmali, aké iné aktivity respondenti kombinujú práve s touto duševnou činnosťou. Najviac, necelých 15% výskumnej vzorky, túto aktivitu kombinuje spolu s chatovaním, naopak len 2,5% študentov číta súčasne s tvorením vlastného internetového obsahu. Druhá najpopulárnejšia je variácia čítanie – sledovanie videí, ktorú obľubuje 11,6% výskumnej vzorky. Otázkou však zostáva, nakoľko sú respondenti skutočne sústredení a dokážu objektívne vnímať oba významne odlišné obsahy (lineárny text a audiovizuálny obsah). Podrobnejšie výsledky jednotlivých kombinácií uvádzame v tabuľke č. 7, ktorá je syntézou niekoľkých kontingenčných tabuliek obsahujúcich dve premenné (čítanie + ďalšia aktivita).

Tabuľka č.7: Prehľad realizovaných aktivít v kombinácii s čítaním

Kombinácia	N	%
čítanie – sledovanie videí	208	11,6
čítanie – chat	260	14,6
čítanie – digitálne hry	66	3,7
čítanie – zadania do školy	70	3,9
čítanie – tvorba vlastného obsahu	44	2,5

Zdroj: vlastné spracovanie

V tejto otázke sme sledovali princíp multitaskingu, preto sme skúmali, koľko činností respondenti najčastejšie vykonávajú online súčasne. Podobne, ako ukázali výsledky súvisiace s mediálnym multitaskingom vzhľadom k počtu používaných zariadení súčasne, aj v tejto otázke sme zistili, že respondenti najviac vykonávajú dve online činnosti naraz (48,5%). Len 15,3% študentov uviedlo, že realizujú vždy maximálne len jednu aktivitu, preto je zrejme, že viac než 84% opýtaných realizuje aj takúto formu multitaskingu súvisiacu s vykonávaním viacerých činností na internete súčasne. Takmer 29% študentov uviedlo, že dokážu robiť až tri aktivity, dokonca necelých 6% študentov preferuje vykonávať až štyri rôzne činnosti naraz. Tieto výsledky sú veľmi zaujímavé, nakoľko možnosti, z ktorých respondenti vyberali sa od seba významne odlišujú práve svojim charakterom, napr. pri sledovaní videí, chatovaní či čítaní ľudský mozog pracuje rôzne, zapájajú sa rozličné oblasti mozgu a využívajú sa rôzne kognitívne funkcie a ich miera. Celkový prehľad počtu realizovaných aktivít súčasne prinášame v tabuľke č. 8. Ako sme však naznačili aj v teoretických východiskách, v doterajších realizovaných výskumoch sa nepreukázalo, že by multitasking mal významný vplyv na vzdelávanie, pamäť či pozornosť. Vo väčšine úloh dopadli multitaskeri horšie, dokonca sú výrazne pomalší ako tí, ktorí takýto spôsob práce nerealizujú.

Tabuľka č.8: Počet činností realizovaných súčasne

Počet činností	N	%
0	8	0,4
1	266	14,9
<b>2</b>	<b>866</b>	<b>48,5</b>
<b>3</b>	<b>516</b>	<b>28,9</b>
4	96	5,4
5	32	1,8
6	2	0,1
Spolu	1786	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

Vzhľadom k obmedzenému rozsahu predkladáme najdôležitejšie zhrnutia tretej výskumnej otázky v nasledovnom stručnom prehľade:

VO3: Existujú v týchto oblastiach významné rozdiely medzi respondentmi na rôznych stupňoch školského vzdelávania?

- Vzrastajúci počet hodín trávených online priamo súvisí so zvyšujúcim sa stupňom vzdelávania;
- viac ako 4 hodiny denne online je 35,7% žiakov ZŠ, 52,4% študentov SŠ a viac ako 73% vysokoškolákov;
- notebook využívajú najviac vysokoškoláci (70%) menej študenti SŠ (51,9%) a najmenej žiaci ZŠ (35,7%);
- na základných školách smartfón využíva k pripojeniu na internet 85% žiakov, viac než 92% stredoškolákov a 99,4% vysokoškolských študentov;
- najviac digitálne hry hrajú žiaci ZŠ (viac než 41%), takmer o dve tretiny menej vysokoškolákov (16,1%) a necelých 35% opýtaných zo SŠ;
- vzdelávaním na internete trávajú respondenti vo všetkých kategóriách najmenej času, najviac sa mu venujú študenti VŠ (41,6%), 16% žiakov ZŠ a 19,6% študentov SŠ;
- v kontexte mediálneho multitaskingu najčastejšie respondenti bez ohľadu na stupeň vzdelávania využívajú dve zariadenia súčasne;
- pri žiakoch základných škôl je rozmedzie multitaskingu (čo sa počtu zariadení týka) od 0-3. Podobne je to aj u študentov stredných škôl, avšak ich horná hranica sa zvyšuje na štyri zariadenia používané súčasne. Takmer všetci vysokoškoláci využívajú vždy minimálne jedno až dve zariadenia a maximálne štyri zariadenia súčasne;
- v súvislosti s činnostným multitaskingom najčastejšie realizujú len jeden typ činnosti žiaci na základných školách (21,2%), zatiaľ čo len 11,7% študentov stredných škôl a 9,3% vysokoškolákov;
- na všetkých stupňoch vzdelávania sú najčastejšie vykonávané dve činnosti online súčasne, i keď jednotlivé údaje postupne narastajú v úmere so zvyšujúcim sa vzdelaním. Tri činnosti naraz vykonáva najviac študentov na stredných školách (32,1%) a takmer 28% žiakov základných škôl, zatiaľ čo na vysokých je to len necelých 24% študentov. Naopak, vysokoškoláci v kategórii 4 činnosti súčasne rebríček vedú, pretože takmer 10% z nich uviedlo, že dokážu robiť tento počet aktivít naraz. U stredoškolákov do tejto kategórie spadá 5,9% a len 2,7% žiakov základných škôl. Podobne rozložené skóre sme zaznamenali aj v kategórii 5 činností súčasne, kde tiež dominujú vysokoškoláci (5,6% respondentov).

#### **4. ZÁVER**

Možno skonštatovať, že v súčasnosti sa internet, smartfóny a digitálne médiá a technológie stali absolútnou súčasťou našich životov. Najmä deti a mládež s nimi vyrastajú viac-menej odmalička a často ich dokážu ovládať či používať lepšie ako ich rodičia. Predkladaný príspevok reflektuje aktuálny stav a preferencie používania internetu a digitálnych médií medzi mladou generáciou na Slovensku a má empirický charakter. Výsledky výskumu ukázali, že deti a mládež najviac preferujú pripojenie k internetu prostredníctvom smartfónov a notebooku a väčšina z nich denne trávi viac ako štyri hodiny online. Najviac respondenti trávia čas chatovaním a komunikáciou alebo sledovaním videí, napr. prostredníctvom platformy Youtube, naopak najmenej z nich využíva internet k vzdelávaniu, čo považujeme za nepriaznivý výsledok. Zistili sme, že viac ako 67% z nich realizuje aj mediálny multitasking, najčastejšie využívaním dvoch alebo troch zariadení súčasne, takmer všetci multitaskeri kombinujú vždy smartfón a použitie iného zariadenia. Okrem mediálneho multitaskingu realizujú respondenti aj činnostný multitasking, najčastejšie vykonávajú dve alebo tri aktivity súčasne. Najfrekvencovanejšou kombináciou je v tejto súvislosti chatovanie a sledovanie videí. Jednotlivé rozdiely vzhľadom k rôznym stupňom školského vzdelávania sú predložené na konci tretej kapitoly.

Záverom možno zhrnúť, že predmet aj výsledky výskumu považujeme za vysoko aktuálne a pozoruhodné a bude zaujímavé sledovať, aký vývoj, zmeny a prognózy v týchto súvislostiach a oblastiach bude možné zaznamenať v budúcnosti.

#### **Použitá literatúra**

1. VRABEC, N. Digitálni domorodci na Slovensku: komunikácia a nová identita mládeže v on-line prostredí. In: *Communication today*, ISSN 1338-130X., roč. 2010, č. 1. s. 83-93.
2. CARR, N. *Nebezpečná mēlčina. Jak internet mění náš mozek. Analýza stavu lidské psychicky v době digitální.* Praha : Dauphin, 2017. 315 s. ISBN 978-80-7272-780-3.

#### **Kontaktné údaje**

PhDr. Vladimíra Hladíková

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta masmediálnej komunikácie

Nám. J. Herdu, 2, 917 01 Trnava

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

email: vladka.hladikova@gmail.com

# VPLYV ŠTÝLOV RODINNEJ VÝCHOVY NA FORMOVANIE OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK: PREHĽADOVÁ ŠTÚDIA

## THE IMPACT OF PARENTING STYLES ON PERSONALITY DEVELOPMENT: SYSTEMATIC REVIEW

*Robert Tomšík*

### **Abstrakt**

Práca popisuje a sumarizuje teoretické a empirické východiská zameriavajúce sa na problematiku formovania osobnosti dieťaťa. Okrem sumarizácie rozporuporných tvrdení ohľadom vnútorných a vonkajších determinantov formovania osobnosti, z hľadiska niekoľkých vedných disciplín a teoretických rámcov, práca sa primárne zameriava na komparáciu empirických dôkazov zisťujúcich hladinu korelácie medzi vybranými komponentmi rodinnej výchovy a osobnostnými dimenziami Big Five. Na základe analýzy niekoľkých empirických dôkazov, práca identifikuje, že podpora a kontrola, ako komponenty rodinnej výchovy, pozitívne korelujú s osobnostnými dimenziami extravézia, otvorenosť, priateľnosť a svedomosť, kým negatívna kontrola a negatívny afekt zvyšujú neurotizmus a znižujú priateľnosť, otvorenosť a svedomosť.

***Kľúčová slova:** štýly výchovy, BigFive, formovanie osobnosti, rodina*

### **Abstract**

The work describes and summarizes the theoretical basis and empirical findings focusing on the problem of personality development of a child. In addition to summing up contradictory statements about internal and external determinants of personality development in terms of several disciplines and theoretical frameworks, work is primarily focused on comparing empirical evidences to determine the level of correlation between selected components of parenting styles and the personality dimensions of the Big Five model. Based on a comparative analysis of several empirical evidences, work identifies that support and control, as components of parenting styles, positively correlate with the personality dimensions extraversion, openness, agreeableness and conscientiousness, while negative control and negative affect decreases neuroticism and increases agreeableness, openness and conscientiousness.

***Key words:** parenting styles, BigFive, personality development, family*

## **1 ÚVOD: DEFINOVANIE ZÁKLADNÝCH KONCEPTOV**

Rodinné prostredie a rodinná výchova sú bezpochybné jednými z najsignifikantnejších faktorov determinácie osobnosti. Napriek tomu, existujú početné štúdie, ktoré polemizujú o miere vplyvu rodiny na formovanie osobnostných charakteristík. Pri zisťovaní zastúpenia jednotlivých faktorov (genetické predispozície, rodina, sociálne vplyvy atď.), narážame na rozporuporné tvrdenia. Avšak, predtým ako uvedieme stanoviská autorov z jednotlivých vedných disciplín, je nevyhnutné vymedziť model osobnostných charakteristík, na ktoré sa uvedené výsledky výskumov vzťahujú.

Napriek tomu, že v literatúre evidujeme niekoľko teoretických konceptov typológií osobnosti (napr. R. B. Cattellov 16PF model, C. G. Jungova typológia, D. Kováčova typológia atď.), najčastejšie uvádzaný konštrukt osobnostných charakteristík je Päťfaktorový model. Päťfaktorový model (Big Five) rozvinuli P. T. McCrae a R. R. Costa na základe W. T.

Normanovho modelu. Tento model pôvodne pozostával z troch faktorov (dimenzií): extraverzia, neurotizmus a otvorenosť. Neskôr P. T. McCrae a R. R. Costa pridali ďalšie dimenzie: prívetivosť a svedomitosť. Každá z dimenzií je tvorená zo subdimenzií, pričom je model presnejší a obsiahlejší (Smederevac, S., Mitrović, D., 2006; In Tomšik, R., 2015). Päťfaktorový model osobnosti vychádza z prístupov zameraných na skúmanie osobnostných rysov. Hoci sa diskutuje o počte rysov, ktoré najvýstižnejšie charakterizujú osobnosť človeka, od 80. rokov 20. storočia sa najčastejšie k jej popisu využíva päť rysov;. V rámci štúdia päťfaktorového modelu sa rozlišujú dva prístupy: lexikálne-taxonický a dispozičný (Blatný, M., 2010). Ten vychádza z prvotne skonštruovaného prístupu, až neskôr boli faktory označované ako "Big Five" ("Veľká päťka"). Názov celkového označenia faktorov z druhého prístupu navrhli P. T. McCrae a O. P. John v roku 1992 podľa prvých písmen ich názvov: OCEAN (openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism). Tieto dimenzie sú definované nasledovne (Tomšik, R., Čerešník, M., 2017): extroverti bývajú opisovaní ako aktívni, asertívni, energickí, zhovorčiví a spoločenský jednotlivci. Pomocou tejto dimenzie zisťujeme individuálne rozdiely v emocionálnej stabilite a labilite. Labilní jednotlivci, dosahujúci vysoké skóre, nechajú sa ľahko priviesť do rozpakov, cítia sa zahanbení, neistí, nervózni, úzkostní, intenzívne prežívajú strach, obavy alebo smútok. Emocionálne stabilní jednotlivci s nízkym skóre v tejto dimenzii sú obvykle pokojní, vyrovnaní, bezstarostní a v stresujúcej situácii nebývajú vyvedení z miery (Hřebíčková, M., 2003). Osoby s vysokým skóre v dimenzii otvorenosť voči skúsenosti majú vo všeobecnosti výrazne väčší záujem o činnosti, ale svoje záujmy slabšie, povrchné prežívajú. Zatiaľ čo osoby s nízkym skóre majú slabší záujem, ale ich silnejšie prežívajú. Vyššie skóre na dimenzii prívetivosť opisuje osoby, ktoré rešpektujú normy, opakom sú osoby s nižším skóre, ktoré nasledujú len svoj vnútorný hlas. Osoby s vysokým skóre v dimenzii svedomitosť sú zamerané na niekoľko cieľov a majú veľkú sebadisciplínu, zatiaľ čo tí s nižším skóre, majú veľký počet cieľov, ale sú povrchné (Tomšik, R., Gatial, V., 2018).

Uvedené vlastnosti sú indukované do modelu, ktorý efektívne umožňuje popis vrodenných alebo získaných spôsobov správania, rokovania a prežívania situácií. Avšak, ako bolo spomenuté v texte vyššie, polemizácie sa najčastejšie týkajú miery variability vrodenných a získaných vlastností. C. South a R. F. Krueger (2008) uvádzajú, že korelácia medzi genotypom a osobnostnými charakteristikami sa pohybuje v rozmedzí  $r=0,300$  do  $r=0,600$ , kde percento variability sa pohybuje okolo 50%. Napriek tomu, autori upozorňujú, že toto je možné len za správnych okolitých podmienok. Inými slovami, dedičnosť sa môže líšiť v závislosti od prostredia jednotlivca a/alebo životných udalostí. Autori taktiež upozorňujú, že je dôležité brať do úvahy aj vek jednotlivcov a taktiež, ktoré konkrétne charakteristiky sa skúmajú. Pri posudzovaní osobnostných charakteristík, najvalidnejšie výsledky sa dosahujú na jednotlivcoch v dospelom veku (South, S. C., Krueger, R. F., 2008). Podobné výsledky boli zistené aj vo výskume D. A. Brileyho a E. M. Tucker-Droba (2015; genetické predispozície 48%; prostredie 52%). Autori Ch. Kandler et al. (2011) skúmali konkrétne zastúpenie fenotypu a genotypu pri formovaní osobnostných charakteristík obsiahnutých v modeli Big Five. Výsledky boli nasledovné: neurotizmus (genotyp 44%, fenotyp 56%), extraverzia (genotyp 52%, fenotyp 48%), otvorenosť voči skúsenosti (genotyp 55%, fenotyp 45%), prívetivosť (genotyp 53%, fenotyp 47%) a svedomitosť (genotyp 48%, fenotyp 52%). Čo tvorí celkový podiel genotyp 50% a fenotyp taktiež 50%, vo výskume K. L. Janga, W. J. Livesleho a P. A. Vernona (1996) zistili 48% variability pre genotyp, kým vo výskume W. J. Livesley (1993) iba 36% variability pre genotyp. Avšak, keď sa pozrieme na štúdie zisťujúce problematiku z iného uhla pohľadu (biologicko-genetické), evidujeme pokles variability pri vplyve genotypu na osobnostné dimenzie. Napríklad, R. A. Power a M. Pluess (2015) zisťovali vplyv genotypu na osobnostné dimenzie Big Five pomocou NEO-FFI inventára a genetické dáta pomocou Genome-wide Complex Trait Analysis softvéru, kde zistili, že iba



neurotizmus (15% variability) a otvorenosť voči skúsenosti (21% variability) sú do istej miery dedičné charakteristiky. Podobný postoj evidujeme aj z hľadiska pedagogického (napr. založené na Piagetovej teórii vývinu alebo teórii sociálneho učenia), kde autori (Kubáni, V., 2013; Oravcová, J., 2004) zastávajú postoj, že len niektoré osobnostné charakteristiky sú podmienené do určitej miery genotypom (extraverzia, neurotizmus), kým ostatné sú podmienené fenotypom, čo nás privádza do vedeckého diskonsenzusu, či konfliktu vedeckých tvrdení.

Bez ohľadu na hľadisko skúmania, rodina sa javí ako významný prediktor formovania osobnostných charakteristík, avšak, je vhodné uvedomiť si vyššie uvedené fakty pri formulovaní vedeckých odporúčaní a tvrdení. Ako uvádzajú teoretické východiská, prirodzeným a spontánnym spôsobom každý jednotlivý člen rodiny plní určitú úlohu a naplňuje potreby dieťaťa ako fyzické tak i citové, intelektuálne a morálne. Dieťa v rodinnom prostredí získava prvé názory na život a svet, formujú sa základné črty osobnosti lebo trávi tu značnú časť svojho života. Korene výchovných problémov, zapríčinené rodičovským správaním, možno nájsť vo viacerých aspektoch rodinnej výchovy: perfekcionizmus, ľahostajnosť rodičov, jednostrannosť, neprimeranosť výchovných nástrojov, neprimeranosť výchovných postupov k veku dieťaťa, neprimeranosť výchovných postupov k schopnostiam dieťaťa, preťažovanie zanedbávanie atď. (Šturák, 2005). Podľa empirických zistení a teoretických predpokladov niektorých autorov (napr. Clark, L. A. et al., 2000; Čáp, J., Boshek, P., 2000; Fontana, D., 1997; Lasoya, S. H. et al., 1997), každý výchovný štýl formuje iné typy osobnosti, t.j. iné charakteristiky osobnosti dieťaťa. V nasledovnom texte bližšie popíšeme jednotlivé typy výchovných štýlov a ich odzrkadlenie na osobnosti dieťaťa z teoretického hľadiska:

- Autoritatívny výchovný štýl rodiča – rodič vyžaduje od dieťaťa, aby „sa správalo rozumne a spoločensky na úrovni zodpovedajúcej jeho veku a schopnostiam“ (Šturák, P., 2005, s. 5). Rodič je vrelý, starostlivý a zvedavý na názory a city svojho dieťaťa. Rodič svoje rozhodnutia rozumne deťom zdôvodní. Autoritatívny výchovný štýl sa považuje za ten najvhodnejší, čo sa aj následne pozitívne odrazí v správaní dieťaťa. Je nezávislé, sebapresadzujúce, kamarátske voči vrstovníkom, uspokojené, usilujúce sa o čo najlepší výkon a úspešné.
- Autoritársky výchovný štýl rodiča – má, ako aj väčšina výchovných štýlov, svoje pozitíva (autorita nevyhnutná pri prekonávaní Elektrínho a Oidipovho komplexu) a svoje negatíva (Tomšík, R., 2015). Presadzuje sa moc a chýba obojstranná komunikácia. Stanovujú sa absolútne nároky. Vyžaduje sa poslušnosť, úcta k autorite, k tradíciám a tvrdá práca. Takéto správanie rodičov u detí zanecháva nasledovné črty osobnosti a spôsoby správania: osoby majú sklon k sociálnej izolácii, osamelosti, chýba im spontánnosť. Dievčatá často bývajú závislé a bez snahy o dobrý výkon, chlapci majú sklon k agresivite voči vrstovníkom.
- Zhovievavý výchovný štýl rodič – rodičia od dieťaťa žiadajú málo. Sú prijímajúci, reagujúci a orientovaní na dieťa. Takýto výchovný štýl má za následok, že u dieťaťa síce prevláda pozitívne a živé citové ladenie, ale je nezrelé, neovláda svoje impulzy, chýba primeraná spoločenská zodpovednosť a nedokáže sa spoliehať sám na seba. Občas sa ako následok prejavuje aj sklon k agresivite (Fontana, D., 1997).
- Rodičov, ktorí vychovávajú dieťa zanedbávajúcim štýlom výchovy môžeme charakterizovať ako príliš zaneprázdnených, nezúčastnených na živote detí, bez záujmu o to, čím sa deti zaoberajú. Medzi týmito členmi chýba obojstranná komunikácia alebo sa jej skôr vyhýbajú, rodič si málo všíma názory a city svojich detí. Tento štýl výchovy zapríčiňuje u dieťaťa rôzne distrakcie v správaní. Deti majú sklon k náladovosti a nesústredenosti. Často neovládajú svoje city, impulzy a nezaujímajú sa o školské

vyučovanie a aktivity späté so školou. Často sú záškoláci a majú sklon k užívaniu drog a iných návykových látok (Šturák, P., 2005).

## **2 VPLYV ŠTÝLOV RODINNEJ VÝCHOVY NA FORMOVANIE OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK V EMPIRICKOM KONTEXTE**

Korelácii medzi štýlom výchovy rodičov a osobnostnými dimenziami dieťaťa sa vo výskumnej rovine venovali napríklad J. Čáp (1996), S. H. Lasoya et al. (1997), R. M. E. Huver et al. (2010), E. F. C. Sleddens et al. (2014), M. E. Maddahi et al. (2012) a P. Prinzie et al. (2009) a iní. Výskumy vzťahov medzi štýlom výchovy rodičov a osobnostnými dimenziami dieťaťa (NEO-FFI) odhalili určité vzory a dôkazy, že existujú významné vzťahy medzi týmito premennými. Problém nastáva pri komparácii výsledkov výskumov, vzhľadom na to, že neboli používané rovnaké nástroje na zisťovanie štýlov výchovy. Pri niektorých, aj pri použití rovnakého výskumného nástroja na zisťovanie štýlov výchovy v rodine, boli použité len niektoré premenné týchto dotazníkov. Napriek tomu, sme sa snažili zistené výsledky jednotlivých výskumov komparovať. Najčastejší model spôsobov výchovy bol zisťovaný pomocou premenných Podpora, Kontrola, Negatívna kontrola a Negatívny afekt. Podpora a kontrola ako elementy sociálno-integračného štýlu výchovy a negatívna, striktná kontrola a nedostatok emocionalita zo strany rodičov ako elementy autoritárskej výchovy, či výchovy iného charakteru, ktorú nie je možné zaradiť do tohto modelu. Výsledky výskumov by sme mohli zhrnúť nasledovne (Tabuľka 1):

- Extraverzia je spájaná so štýlom rodičovskej výchovy, ktorý sa vyznačuje vysokou úrovňou podpory a kontroly, t.j. autoritatívnou (sociálno-integračnou) výchovou. V niektorých situáciách (napr. Sleddens, F. C. et al., 2014; Prinzie, P. et al., 2009) bol zistený aj záporný vzťah extraverzie a negatívnej kontroly.
- Vo všetkých výskumoch svedomitosť korelovala s vyššou úrovňou podpory a kontroly zo strany rodičov a záporne s negatívnou kontrolou vo výskume S. H. Lasoya et al. (1997) a P. Prinzie et al. (2009).
- Prívetivosť vo všetkých výskumoch korelovala s vyššou úrovňou podpory a kontroly zo strany rodičov a záporne s negatívnou kontrolou a negatívnym afektom (vo výskume S. H. Lasoya et al., 1997). Osobnostná dimenzia sa ukázala ako faktor, ktorý koreluje s podporou zo strany rodičov na najvyššej hladine štatistickej korelácie, v porovnaní s ostatnými dimenziami.
- Osobnostná dimenzia neurotizmus, opak emočnej stability, získala najväčšiu pozornosť vo vedeckom skúmaní, pravdepodobne preto, lebo korelácia neurotizmu a štýlu výchovy je pomerne prediktívna. Neurotickí rodičia sú považovaní za menej kompetentných pre výchovu. S. H. Lasoya et al. (1997) zistili, že neurotizmus súvisí s absenciou „rodinného tepla“, čiže významne koreluje negatívnym afektom. Vo všetkých uvedených výskumoch znížená emočná stabilita bola spojená aj s prísnu kontrolou (a kontrolou vo všeobecnosti vo výskume S. H. Lasoya et al., 1997), čiže neurotizmus koreloval s negatívnou kontrolou. Rovnakú hladinu korelácie medzi neurotizmom a autokratickým výchovným štýlom zistil aj M. E. Maddahi (2012), ktorý zisťoval vzťah len medzi týmito dvomi premennými. J. A. D. Datu (2012) zistí, že autokratická výchova je dokonca významným prediktorom neurotizmu ( $R^2=0,380$ ).
- Otvorenosť, podobne ako extraverzia, korelovala so sociálno-integračným štýlom. Vo výskume S. H. Lasoya et al. (1997) s pozitívnou podporou a vo výskumoch F.C. Sleddens et al. (2014) a P. Prinzie et al. (2009) aj s negatívnou kontrolou.

Tabuľka 1: Korelácie medzi komponentmi výchovy a osobnostnými dimenziami NEO-FFI (Prehľad výskumov).

Autor	Dimenzia	Podpora	Kontrola	Negatívna kontrola	Negatívny afekt
S.H. Lasoya et al. (1997); N=313	N	-0,280	0,170	0,340	0,310
	E	0,340	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
	O	0,470	0,300	<i>ns</i>	<i>ns</i>
	P	0,380	0,260	-0,290	-0,170
	S	0,290	0,150	-0,150	<i>ns</i>
E. F. C. Sleddens et al. (2014); N=821	N	-0,200	<i>ns</i>	0,320	-
	E	0,270	0,080	-0,170	-
	O	0,290	<i>ns</i>	-0,180	-
	P	0,420	0,140	-0,210	-
	S	0,140	0,180	<i>ns</i>	-
R.M.E. Huver et al. (2010); N=688	N	<i>ns</i>	-	0,110	-
	E	0,240	-	<i>ns</i>	-
	O	0,150	-	<i>ns</i>	-
	P	0,370	-	-0,130	-
	S	0,120	-	<i>ns</i>	-
P. Prinzie et al. (2009); N=3778	N	-0,170	-	0,140	-
	E	0,140	-	-0,100	-
	O	0,160	-	-0,110	-
	P	0,190	-	-0,100	-
	S	0,110	-	-0,100	-

\*Pozn.: N– neurotizmus; E– extravergia; O– otvorenosť voči skúsenosti; P– prívetivosť; S– svedomitosť; *ns*– korelácia nie je signifikantná na minimálnej hladine štatistickej významnosti 0,05.

Výsledky výskumov autorov ako napríklad J. Belsky, N. Barends (2002), J. Belsky, S. R. Jaffee (2006), G. Kochanska, N. Aksan, K. E. Nichols (2003), C. L. Smith et al. (2007), ktorí vo výskume použili iné dotazníky na zisťovanie osobnostných dimenzií (najčastejšie Eysenck Personality Questionnaire, Multidimensional Personality Questionnaire a NEO-PI), zistili totožné, resp. veľmi podobné výsledky. Niektoré z výskumov zisťovali aj predikčné spojitosti medzi uvedenými premennými (napr. Huver, R. M. E. et al., 2010; Clarke, T. L., 2006). Ich komparácia je náročná vzhľadom na rôzne nastavenia výskumných vzoriek a samotných cieľov výskumu. R. M. E. Huver et al. (2010) zistili, že negatívna kontrola je prediktorom neurotizmu ( $\beta=0,100$ ) a podpora je dobrým prediktorom extravergie ( $\beta=0,130$ ) a prívetivosti ( $\beta=0,220$ ). T. L. Clarke (2006) identifikoval významný vplyv podpory na osobnostné dimenzie prívetivosť a svedomitosť ( $\beta=0,108$ ) a vplyv nekonzistentnej disciplíny (indiferentnej výchovy) na osobnostnú dimenziu neurotizmus ( $\beta=0,374$ ).

### 3 DISKUSIA A ZÁVER

Sumarizácia a komparácia valídnych výskumov je pomerne náročná, vzhľadom na to, že neexistuje konzistentnosť v metodologických postupoch z hľadiska výberu výskumných nástrojov pre skúmanie premenných, a primárny problém sa vzťahuje hlavne na konštrukty štýlov výchovy (napr. Čáp, J., Boshek, P., 2000; Fontana, D., 1997; Huver, R. M. E. et al., 2010; Clarke, T. L., 2006), pretože v literatúre dominuje niekoľko konštruktov, ktoré na problematiku výchovných štýlov nazerajú z rozdielnych uhlov pohľadu. Sú to konštrukty, ktoré sú orientované na komponenty výchovy, v niektorých prípadoch u rodičov jednotlivo, a konštrukty, ktoré popisujú výchovné štýly ako celok a nazerajú na výchovu v rodine z hľadiska všeobecnejšieho. S menším problémom sa stenávame pri vymedzení osobnostných charakteristík, vzhľadom na to, že v literatúre dominuje Big Five a 16PF model, ktorých faktory sú podobné, a uvedené nástroje sú všeobecne považované za najvalidnejšie nástroje na skúmanie osobnostných charakteristík. Napriek tomu, výskumné zistenia poskytujú údaje o určitých predpokladoch o vzťahu medzi kľúčovými premennými, ktoré sú z hľadiska všeobecného pomerne prediktívne. Podpora rodičov a rodičovská láska pozitívne vplyvajú na rozvoj „kladných“ osobnostných črt (extraverzia, otvorenosť, prívetivosť a svedomitosť) a ich vzťah s osobnostnou dimenziou neurotizmus je záporný. Pozitívna kontrola, typická pre demokratický výchovný štýl (resp. sociálno-integračný), podobne ako aj komponent výchovy podpora, pozitívne koreluje so všetkými osobnostnými dimenziami, avšak hladina korelácie je nižšia, a v niektorých výskumoch nesignifikantná, čiže výsledky sú nejednotné. Dôležité je poznamenať, že korelácia kontroly a neurotizmu je pozitívna, napriek tomu, že ju autori (Lasoya, S.H. et al., 1997) definujú ju uvádzajú ako „pozitívnu kontrolu“. Negatívna kontrola, čiže opačný komponent pozitívna kontrola, je v zápornej korelácii so všetkými osobnostnými dimenziami, nepočítajúc emočnú labilitu. Tieto výsledky sú pomerne prediktívne, avšak znovu sa objavujú výskumy, v ktorých niektoré dimenzie nie sú v signifikantnom vzťahu s týmto komponentom. Komponent, ktorému bola venovaná najmenšia pozornosť v empirických prácach bol negatívny afekt. Evidujeme iba jednu empirickú prácu, ktorá mala za cieľ skúmania vzťah Big Five dimenzií a uvedeného komponentu rodinnej výchovy. Prirodzene, neurotizmus bol v kladnej korelácii s negatívnym afektom, kým záporná korelácia bola zistená iba s dimenziou prívetivosť. Výsledky jednoznačne poukazujú na priaznivé a nepriaznivé pôsobenie výchovných štýlov na formovanie osobnosti dieťaťa. Avšak, momentálny stav si vyžaduje reprezentatívne overenie tohto výskumného problému v našom regióne, vzhľadom na to, že po roku 2000 evidujeme len málo štúdií (najčastejšie J. Čáp a P. Boshek), ktoré by sa s problematikou zaoberali v empirickej rovine a priniesli validné, reprezentatívne a primárne aktuálne výsledky týkajúce sa zastúpenia výchovných štýlov v populácii detí a adolescentov, a ich vplyv na osobnostné dimenzie merané pomocou všeobecne uznávaných výskumných nástrojov (napríklad NEO-FFI, NEO-PI-R, NEO-FFI-R, či 16PF).

#### Použitá literatúra

1. BELSKY, J., BARENDIS, N. 2002. Personality and parenting. *Being and becoming a parent*, 3, 415–438
2. BELSKY, J., JAFFEE, S. R. 2006. The multiple determinants of parenting. In: D. Cicchetti, D. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology : Risk, Disorder, and Adaptation*. NJ: Wiley, pp. 38–85.
3. BLATNÝ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha : Grada.
4. BRILEYH, D. A., TUCKER-DROB, E. M. 2015. Heritability estimates of the Big Five personality traits based on common genetic variants. *Transl Psychiatry*, 5 (7), 604.

5. CLARKE, T. L. 2006. *Big Five personality and parenting behavior in mothers of children with ADHD*. College Park : University of Maryland.
6. ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobností a způsob výchovy*. Praha : ISV nakladatelství.
7. ČÁP, J., BOSCHEK, P. 2000. Trojdimenzionální substruktura osobnosti a její vztah k stylům rodinné výchovy. *Československá psychologie*, 44 (2).
8. DATU, J. A. D. 2012. Personality traits and paternal parenting style as predictive factors of career choice. *Academic Research International*, 3 (1), 118–124.
9. FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál.
10. HŘEBÍČKOVÁ, M. 2003. NEO osobnostný inventár. *Psychologie dnes*, [online], 2018, [cit. 2018-01-3]. Dostupné na internete «<https://goo.gl/vNBrKN>»
11. HUVER, R. M. E. et al. 2010. Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 395–402.
12. JANG, K. L., LIVESLEY, W. J., VERNON, P. A. 1996. Heritability of the big five personality dimensions and their facets: a twin study. *Journal of Personality*, 64 (3), 577-591.
13. KANDLER, CH. et al. 2011. The Genetic Links Between the Big Five Personality Traits and General Interest Domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1633–1643.
14. KOCHANSKA, G., AKSAN, N., NICHOLS, K. E. 2003. Maternal power assertion in discipline and moral discourse contexts: Commonalities, differences, and implications for children's rule-compatible conduct and cognition. *Developmental Psychology*, 39, 949–963.
15. KUBÁNI, V. 2013. *Psychológia osobnosti*. Prešov : FHPV PU.
16. LASOYA, S. H., CALLOR, S., ROWE, D. C., GOLDSMITH, H. H. 1997. Origins of familial similarity in parenting: a study of twins and adoptive siblings. *Developmental Psychology*, 33, 1012–1023.
17. LIVESLEY, W. J., JANG, K. L., JACKSON, D. N., VERNON, P. A. 1993. Genetic and environmental contributions to dimensions of personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 150 (12), 1826–1831.
18. MADDAHI, M. E. et al. 2012. The study of relationship between parenting styles and personality dimensions in sample of college students. *Indian Journal of Science and Technology*, 5 (9).
19. MCCRAE, R. R., JOHN, O. P. 1992. An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
20. ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica : UMB.
21. POWER, R. A., PLUESS, M. 2015. Genetic and Environmental Continuity in Personality Development: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140 (5), 1303–1331.
22. PRINZIE, P. et al. 2004. Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 8, 73–102.
23. SLEDDENS, E. F. C., O'CONNOR, T.M., WATSON, K. B., HUGHES, S. O., POWER, T. G., THUIS, C., DE VRIES, N. K., KREMERS, S. P. J. 2014. Development of the comprehensive general parenting questionnaire for caregivers of 5–13 year olds. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2014, 1–14.
24. SMITH, C. L. et al. 2007. Maternal personality: Longitudinal relations to parenting behavior and maternal emotional expressions toward toddlers. *Parenting: Science and Practice*, 7, 305–329.

25. SOUTH, S. C., KRUEGER, R. F. 2008. An interactionist perspective on genetic and environmental contributions to personality. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (2), 929–948.
26. STRNAD, O., NOVÁK, L. 2009. *Preference ve výrobě*. Ostrava: Linde nakladatelství, s.r.o.
27. ŠTURÁK, P. 2005. Výchovné činitele rozvoja osobnosti. *Theologos : teologická revue GTF PU v Prešove*, 6 (1), 187–199.
28. TOMŠÍK, R., GATIAL, V. 2018. Choosing Teaching as a Profession: Influence of Big Five Personality Traits on Fallback Career. *PROBLEMS OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY*, 76 (1), 100–108.
29. TOMŠÍK, R. 2015. The Influence of Personality Traits on Academic Achievement. *i-psychologia*, 12, 1–4.
30. TOMŠÍK, R., ČEREŠNÍK, M. 2017. Adolescent's Personality Through Big Five Model: The Relation With Parenting Styles. *AD ALTA*, 2 (7), 225–231.

### **Kontaktní údaje**

PaedDr. Robert Tomšík  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Dražovská cesta 4, Nitra  
email: robert.tomsik@ukf.sk

# PSYCHOLOGICKO- SOCIÁLNE ASPEKTY VOĽBY POVOLANIA SESTRY

## PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL ASPECTS OF CHOOSING A NURSE'S PROFESSION

*Livia Hadašová, Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Anna Eliašová,  
Jana Cuperová, Jana Cínová*

### **Abstrakt**

Voľba povolania je významným rozhodnutím v živote mladého človeka a má veľký dopad na kvalitu života. Medzi základné motívy profesnej voľby patrí zaujímavý obsah povolania, spoločenský význam profesie a povolanie umožňujúce odborný rast. Voľbu povolania výrazne ovplyvňuje rodina, štýl výchovy rodičov, genetické predpoklady. V odbornej literatúre je spracovaných viacero teórií týkajúcich sa rozhodovacieho procesu pri voľbe povolania, ktoré vychádzajú z poznania osobnosti a charakteru človeka. Povolanie sestry je predovšetkým doménou žien. Žena je nositeľkou istej životnej energie, vyznačuje sa obetavosťou a vytrvalosťou a má tiež schopnosťou vcítiť sa do pocitov a prežívania iného človeka. Zvoliť si povolanie sestry znamená slobodne sa rozhodnúť pre osobnú službu inému človeku, ktorá spočíva v poskytovaní pomoci pri ochrane, zveľaďovaní a prinavracaní zdravia.

***Kľúčová slova:** voľba povolania, rozhodovací proces, determinanty, povolanie sestry*

### **Abstract**

Choosing a profession is a major decision in a young person's life and has a major impact on their quality of life. Basic motives for career choice include interesting work, the social importance of the occupation and whether the work enables professional growth. The choice of profession is significantly affected by the family, the style of parenting and genetics. The literature addresses several theories relating to the decision-making process in the choice of profession, based on knowledge of the personality and character of the individual. Nursing is primarily the domain of women. A woman is the carrier of a certain life energy, characterized by sacrifice and perseverance, and also has the ability to empathize with the feelings and experience of another person. Choosing nursing means freely deciding to personally serve another person by providing help in protecting, improving and returning health.

***Key words:** choice of profession, decision-making process, determiners, the nursing profession*

## **1 MOTIVÁCIA K VOĽBE ŠTÚDIA A PROFESIJNÁ ORIENTÁCIA**

Voľba povolania je dlhodobý a komplexný proces zameraný nielen na výber a prípravu na konkrétne povolanie, ale aj na profesijnú kariéru. Tento proces začína už v rannom detstve a v priebehu socializácie jedinca je ovplyvňovaný mnohými faktormi. Základné motívy voľby povolania rozdeľuje Hřebíček (2001) na primárne a sekundárne. Medzi primárne motívy profesnej voľby patrí zaujímavý obsah povolania, spoločenský význam, skutočnosť, že povolanie odpovedá osobným predpokladom a schopnostiam a umožňuje osobný rast. K sekundárnym motívom voľby povolania patrí nenáročnosť povolania, možnosť vykonávať povolanie v blízkosti rodinného bydliska, dobré finančné ohodnotenie v danom obore,

skutočnosť, že niekto z rodičov alebo známych pracuje v uvedenom odbore, nutnosť podriaďovať sa prianiu rodičov, nedostupnosť iných možností, spoločenský status a prestíž vyplývajúci z danej profesie. Sociálny status je definovaný ako sociálna pozícia v skupine, v spoločnosti, spojená s istými právomocami a povinnosťami (Sópoci 2006). Na sociálny status nadväzuje prestíž povolania. Pojem prestíž možno vyjadriť aj slovom váženosť, ktorú sprevádza preukazovanie úcty a rešpektu.

Z hľadiska profesijnej voľby rozlišuje Koščo (1987) nasledujúce skupiny jedincov:

- s ujasnenou a uvedomelou voľbou povolania a hodnotovou orientáciou, s ktorou je táto voľba zosúladená,
- adolescentov, ktorí v primárnej voľbe neuspeli, dostali sa teda do niektorej inej alteratívnej voľby,
- adolescentov, ktorí neprešli procesom intenzívnejšieho sebauvedomovania; kryštalizácia vlastných hodnôt preferencií a profesionálneho zamerania nepredchádzala voľbe štúdia,
- adolescentov, ktorí sa do istého povolania či školy dostali v podstate náhodne či z donútenia a chápu to jako dočasné riešenie, s ktorým sa osobne nestotožňujú.

### **1.1 Štruktúra a fázy rozhodovacieho procesu pri voľbe povolania**

Voľba povolania je závažné rozhodnutie, pretože výrazne ovplyvňuje kvalitu života každého človeka. Výber budúceho povolania je považovaný za centrálny pojem sociálnej integrácie a sociálnej mobility človeka v spoločnosti. Voľba povolania je súčasťou celkového vývoja osobnosti, v ktorom hlavnú rolu hrajú rozhodovacie procesy. Rozhodovanie a vykonané rozhodnutia majú vzťah k budúcnosti, majú v sebe prvok anticipácie a tzv. perspektívnej orientácie, ktorú vymedzuje Pavelková (1990) ako komplexný autonómny psychický predpoklad k aktívnemu štrukturovaniu budúcnosti. Patrí sem aj voľba povolania, pretože výber povolania nie je chvíľkovým rozumovým riešením, ale vystupuje vždy ako výsledok dlhodobého sebaurčenia človeka vo svete profesie, neoddeliteľného od rozvoja osobnosti ako celku. Mnoho autorov považuje voľbu povolania za výsledok predchádzajúcich parciálnych determinujúcich volieb, ktoré sú v podstate sériou kompromisov medzi prianím a záujmami, schopnosťami, hodnotami a možnosťami jedinca.

Obdobie po sedemnástom roku života realistickým obdobím, ktoré je charakteristické rozhodovaním a hľadaním kompromisov medzi pracovnými požiadavkami, vzdelávacími možnosťami a osobnostnými faktormi. V priebehu tohoto realistického obdobia prechádza jedinec fázou skúmania, v ktorej si vyberá rôzne možnosti. Druhou fázou je fáza kryštalizácie, v priebehu ktorej jednotlivec prijal konkrétnu voľbu. Poslednou fázou je špecifikácia, v priebehu ktorej mladý človek vykoná konkrétne kroky, ako naplniť svoje rozhodnutie.

Fázy voľby povolania podľa Herzoga (2004)

1. Difúzna orientácia v povolaniach: Mladí ľudia ešte nemajú žiadne konkrétne predstavy v súvislosti s voľbou povolania. Táto fáza končí rozhodnutím zaoberať sa voľbou povolania.
2. Konkrétna voľba povolania: Mladí ľudia rozvíjajú konkrétnu predstavu o povolaniach. Vlastné záujmy a znalosti o povolaniach sa konkretizujú. Táto fáza sa končí konkrétnym rozhodnutím o povolaní.
3. Hľadanie konkrétneho miesta štúdia, konkrétnej vzdelávacej inštitúcie.
4. Upevňovanie voľby povolania. V tejto fáze ešte stále môže dôjsť aj k zvratu. Táto fáza končí začiatkom nového vzdelávania.
5. Vzdelávanie jedinca pripravujúce k výkonu konkrétneho povolania. Táto fáza sa ukončuje získaním diplomu.
6. Vstup do sveta práce. V tejto fáze sa absolventi uchádzajú o zamestnanie.



## 1.2 Determinanty voľby povolania

Voľbu povolania u mladých ľudí ovplyvňujú vonkajšie- sociálne faktory a vnútorné- osobnostné faktory. Medzi vonkajšie faktory patrí najmä vplyv rodiny. Významnú rolu má socioekonomický status rodiny, kultúrny kapitál, dosiahnuté vzdelanie rodičov a ich vykonávané povolanie. Hlad' o (2008) uvádza, že rodičia sú každodenným vzorom a predávajú svojim potomkom postoje k práci a k jednotlivým povolaniam. Sociálne faktory potvrdzujú, že existuje relatívne úzky vzťah medzi oblasťami v ktorých pracujú rodičia a oblasťou ktorú si vyberú ich deti. U chlapcov túžba napodobniť svojho otca alebo antipatia k otcovi, sa odráža v rozhodovaní chlapcov a často determinuje vzory správania sa v dospelosti. Možno pozorovať aj tendenciu mladých ľudí vyberať si zamestnanie so sociálnoekonomickou úrovňou rovnakou ako zamestnanie obidvoch rodičov, existuje ale aj veľa výnimiek. Do uvedeného rozhodovania o voľbe povolania vstupujú aj ďalšie sociálne faktory ako spoločenská reputácia a finančná situácia rodiny, zamestnanie a zamestnanecká mobilita otca a matky, súrodenecká konštalácia, aspirácie rodičov, postoje ku vzdelávaniu detí, kultúrne stimuly, vzájomné vzťahy a atmosféra v rodine. Katrňák (2004) predpokladá, že socioekonomický status rodiny a dosiahnuté vzdelanie rodičov je istou zárukou dosiahnutia podobného alebo vyššieho statusu a vzdelania pre ich deti. Rodičia sú každodenným vzorom a odovzdávajú svojim potomkom aj aj postoje k práci. Hlad' o (2013) považuje za dôležitý faktor socioekonomický status rodičov. Rodičia s vyšším socioekonomickým statusom sú aktívnejší a málokedy nechávajú voľbu povolania na samotnom dieťati oproti rodičom s nižším socioekonomickým statusom. Praktiky a štýl výchovy určuje nielen správanie dieťaťa v budúcnosti, ale tiež to, či sa k ľuďom prikloní alebo odkloní. Tí, ktorí majú tendenciu prikláňať sa k ľuďom obvykle hľadajú zamestnanie v oblasti služieb, podnikania, umenia, kultury. Naopak ľudia s tendenciou nevyhľadávať ľudí preferujú oblasti ako veda, technika a podobne. Jenšíková (2003) uvádza, že k faktorom ovplyvňujúcim voľbu povolania patrí trh práce, školský prospech, sebahodnotenie, druh školy, miesto štúdia, typ školy, názor rodičov. Medzi vnútorné faktory voľby povolania Bělohávek (1994) radí inteligenciu, profesionálne záujmy a osobnostný potenciál. Osobnostný potenciál je súhrn charakteristík, ktorý tvoria vlohy, schopnosti, znalosti, zručnosti, vlastnosti osobnosti, postoje a motívy.

## 1.3 Vybrané teórie voľby povolania

Existuje viacero teórii vysvetľujúcich a objasňujúcich rozhodujúce faktory pri voľbe povolania. Do popredia sa dostávajú genetické predpoklady, charakterové črty, vplyv rodinnej výchovy, prostredia a informovanosť. Pinkarhtová (2010) uvádza teórie zamerané na osobnosť, Hollandova tória volby povoania, teória zameranána obsah, teória zdôrazňujúca sociálne vpylvy, teória sociálneho učenia.

### **Teórie zamerané na osobnosť**

Frank Parson, autor Teórie rysov a faktorov, tvrdil, že k rozumnej informovanej voľbe povolania je potreba znalosti troch faktorov:

- 1) Pochopenie seba, svojich vlôh, schopností, záujmov, ambícií, prostriedkov, obmedzení a ich príčin.
- 2) Znalosti požiadaviek, podmienok úspechu, výhod i nevýhod, kompenzácie, príležitosti a vyhliadok v odlišných pracovných pozíciách.
- 3) Rozumné úvahy nad vzťahom dvoch predchádzajúcich skupín.

Hollandova teória vysvetľuje voľbu povolania ako snahu jedincov o vyhľadanie takého prostredia, ktoré im dovolí nielen rozvíjať ich danosti a schopnosti, ale tiež vyjadriť postoje a hodnoty, ujať sa zvládnuteľných problémov a rolí. Hollandova teória pracuje s jednoduchou typológiou. Uvedenú typológiu možno vnímať ako všeobecnú osobnú orientáciu alebo životný štýl človeka. Voľba povolania reflektuje motiváciu jedinca, jeho znalosti, danosti,

osobnosť. Holland popísal šesť osobnostných typov na základe zovšeobecnených druhov špecifického životného štýlu, ktorý je výsledkom dedičnosti a prostredia:

- 1) Realistický typ – osobnosť s manuálnou motorickou orientáciou, preferuje konkrétne, technické a manuálne náročné činnosti. V sociálnych kontaktoch je menej obratný, sklon k introverzii.
- 2) Investigatívny typ – osobnosť s vedeckou životnou orientáciou, využíva analytické myslenie, vo vzťahoch obozretný a uvážlivý prístup. Hodnotová orientácia smeruje k celoživotnému vzdelávaniu.
- 3) Umelecký typ – osobnosť s umeleckou životnou orientáciou sa vyznačuje originálnym a intuitívnym myslením. Pre tento typ ľudí je dôležitá tvorivosť a tvorivé vyjadrenie svojich pocitov, nálad, stereotypná práca je pre nich veľmi zaťažujúca, v komunikácii sú emocionálne ladení, expresívni do seba zahľadení.
- 4) Sociálny typ – osobnosť so sociálnou životnou orientáciou sa často zameriava na podporu a rozvoj druhých, dobrá sociálna obratnosť, prívetivosť a ochota ku spolupráci, výrazná, dominantná extravézia, komunikatívnosť, má rád ľudí. Vníma sa ako chápaný a prospešný jedinec.
- 5) Podnikavý typ – osobnosť s podnikavou životnou orientáciou, typická energickosť a sebavedomie, spolieha sa predovšetkým na seba, orientácia na zisk alebo spoločenský úspech. Uprednostňuje povolania v ktorých je potrebná argumentácia, dominancia a použitie. Podnikavé typy sú chápané ako vysoko asertívne a dominantné osoby, ktoré sa však nevyhnú ani skratovému alebo impulzívnemu správaniu.
- 6) Konvenčný typ – osobnosť s konformnou životnou orientáciou s dôrazom na starostlivosť. Názorovo sú konformní, a prispôsobiví, v práci sebavedomí a praktickí.

**Teórie zamerané na obsah** zdôrazňujú potrebu zhody medzi osobnosťou a požiadavkami prostredia. Teória vychádza z konceptu, ktorý predpokladá, že osobnosť je ako štruktúrovaný súbor vlastností a zručností dobre poznateľný. Kariérové rozhodovanie kladie veľké nároky na jedinca, jeho zrelosť, schopnosť sebaznania a množstvo informácií o možných povolaniach, ktoré pre neho prichádzajú v úvahu. Teórie obsahu v oblasti kariérneho vývoja a kariérnej voľby prikladajú dôraz na dostatočnú informovanosť jedinca, ktorá je základom informovaného správneho rozhodnutia. Informovanosť je jedným z dôležitých prvkov predpokladajúcich vhodnú kariérnu voľbu, nie však samotným rozhodujúcim faktorom.

#### **Teória zdôrazňujúca sociálne vplyvy**

Teória osobnostného vývoja a kariérnej voľby, vysvetľuje kariérnu voľbu ako spôsob uspokojovania potrieb, objasňuje rôznorodosť kariérnej voľby jednotlivcov na základe genetických predpokladov, miesta dieťaťa v emocionálnej štruktúre rodiny, pôsobenia štýlu výchovy, skúsenosti jedinca z ranného detstva.

**Teória sociálneho učenia** akceptuje vplyv rozdielných genetických dispozícií, vyzdvihuje primárny význam skúseností sociálneho charakteru a aktivity jedinca. Autor teórie sociálneho učenia John D. Krumboltz vymedzuje štyri základné kategórie vplyvov pôsobiacich na kariérne rozhodovanie a to genetické predpoklady a špeciálne schopnosti, podmienky životného prostredia a udalosti, skúsenosti vychádzajúce z učenia.

Sociálno-kognitívna kariérová teória predpokladá obojstranne ovplyvňujúci vzťah človeka a prostredia uvedná teória skúma vývoj kariérnych záujmov, utváranie kariérneho rozhodovania, životnej pohody, profesijnej výkonnosti stability, pričom základom odpovedí sú tri pojmy – sebavnímanie self efficacy očakávanie, osobné ciele.

#### **1.4 Dopady nesprávneho rozhodnutia pre voľbu profesie**

Vhodná voľba povolania a následne zamestnania nastavuje optimálne podmienky pre osamostatnenie a pocit spoločenskej hodnoty, čo bráni negatívnemu prežívaniu a narušeniu rovnováhy človeka. Vhodná voľba povolania má vplyv na pracovnú spokojnosť, výkonnosť

v zamestnaní a nízku pracovnú fluktuáciu (Vendel 2008). Naopak neakceptovanie voľby obmedzuje potreby sebarealizácie má negatívny vplyv na psychickú pohodu, zdravie a sociálnu akceptáciu jedinca (Gati, Asher 2001). Pokiaľ výsledná voľba povolania nie je z rôznych dôvodov subjektívne pozitívne akceptovaná, nepriaznivo vplýva aj na psychickú pohodu, zdravie a sociálnu akceptáciu jedinca (Vendel 2014).

Nesúlad medzi zvoleným štúdiným zameraním a osobnými profesijnými záujmami, preferenciami a plánmi býva limitujúci v zmysle osobného rozvoja a uplatnenia a býva rušivým činiteľom v utváraní a priebehu neskôršieho vývinu v rámci povolania.

## **2 VOLĽBA POVOLANIA SESTRY**

### **2.1 Povolanie sestry**

Ošetrovateľské povolanie je predovšetkým doménou žien. Žena je nositeľkou istej životnej energie, vyznačuje sa obetavosťou a vytrvalosťou a má tiež schopnosťou vcítiť sa do pocitov a prežívania iného človeka, prozumiť mu (Zvalová 2007). Zvoliť si povolanie sestry znamená slobodne sa rozhodnúť pre osobnú službu inému človeku, ktorá spočíva v poskytovaní pomoci pri ochrane, zveľadovaní a prinavracaní zdravia (Dimunová 2004). Cieľom profesijnej prípravy je formovanie osobnosti, ktorá je schopná osvojiť si požadované pracovné zručnosti a dokonalé profesionálne konanie, zodpovedajúce zvyšujúcim sa nárokom odborným a aj etickým. Predmetom profesionálnej činnosti sestry je ošetrovateľská starostlivosť o chorých alebo postihnutých i starostlivosť o zdravých v zmysle ochrany a upevňovania zdravia. Eliašová, hadašová, Fedurcová (2017) uvádzajú, že na výkon odborných pracovných činností sestry sa požaduje vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa v bakalárskom študijnom programe, študijnom odbore ošetrovateľstvo, alebo vyššie odborné vzdelanie v odbore diplomovaná všeobecná sestra na strednej zdravotníckej škole. Obidva študijné programy musia spĺňať požiadavku príslušných smerníc Európskej únie, a to vek študenta minimálne 17 rokov, ďalej štúdium pripravujúce na výkon povolania sestry má v dennej forme štúdia trvať minimálne tri roky a zahŕňať 4600 hodín, ktoré je rozdelené na teoretickú a praktickú časť. Profesiou sestry ovplyvňujú spoločensko-ekonomické, sociálne a kultúrne podmienky, úroveň zdravotnej starostlivosti, stav zdravia obyvateľstva, humanizmus a možnosti vzdelania. Stanková uvádza, že povolanie sestry tvorí systém spoločenských rolí, ktoré sú rôzne horizontálne a vertikálne členené. Rola predstavuje očakávané správanie jedinca, ktoré súvisí s jeho určitým postavením v spoločnosti. V modernom ošetrovateľstve sa povolanie sestry premietá do rolí poskytovateľky ošetrovateľskej starostlivosti, manažérky, edukátorky, advokátky, nositeľky zmien, výskumníčky, mentorky, komunikátorky, poradkyne a pacientovej advokátky.

Ošetrovateľské povolanie predstavuje dlhú a náročnú cestu osobného ale aj profesionálneho dozrievania, pretože vyžaduje rozumovú, citovú a vôľovú vyspelosť, pevný charakter, pozitívnu hierarchia hodôt, rozhodnutie pomáhať ľuďom, vlohu empatie, objektívnosť pri posudzovaní iných a svedomitosť.

Cieľom súčasnej profesionálnej prípravy je formovanie osobnosti, ktorá je schopná osvojiť si požadované pracovné zručnosti a vysoko profesionálne správanie, zodpovedajúce zvyšujúcim sa nárokom odborným aj etickým.

### **2.2 Predpoklady na výkon povolania sestry**

Povolanie sestry patrí medzi povolania, ktoré kladú špecifické požiadavky na osobnosť, charakterové vlastnosti, psychické predpoklady, schopnosti, danosti a mieru sociálnej zrelosti. Profesia sestry kladie veľké nároky na schopnosť flexibility a adaptability vo fyzickej, psychickej, emocionálnej, sociálnej aj duchovnej oblasti života. Predpoklady na výkon povolania sestry Zvalová (2007) rozdeľuje na osobnostné, odborné, fyzické a psychické. Nevyhnutným predpokladom na výkon povolania sestry je prosociálne správanie a empatia.

Prosociálne správanie je vo všeobecnosti definované ako dobrovoľné konanie človeka v prospech druhého. K prosociálnemu správaniu sú nevyhnutné určité osobné dispozície, dôležitým faktorom je výchova k prosociálnemu správaniu od útlého veku v detstve. Veľký vplyv má aj rodinné prostredie, pretože správanie rodičov k vlastným deťom, ale aj k iným ľuďom sa stáva pre deti modelom a vzorom pre vlastné budúce správanie. Láskové, ústretové, tolerantné správanie je typické pre rodiny, v ktorých vychovávajú deti s prosociálnym altruistickým správaním, ktoré sú zároveň vedené k samostatnému mysleniu a rozhodovaniu. Pelikán (2002) uvádza, že predpokladom prosociálneho správania empatia, ktorá má kognitívnu a citovú zložku. Kognitívny základ umožňuje rozpoznanie situácie vyžadujúcej pomoc, racionálne vysvetľuje jednanie a správanie človeka. Citová zložka umožňuje emocionálne reakcie na city iného človeka, ale aj porozumenie do akej miery je určitá situácia pre človeka príjemná alebo nepríjemná. Prosociálne správanie je subkategória altruizmu, Altruizmus je určitá forma myslenia, cítenia a jednania vedeného nezištnou láskou k blížnemu, pričom vlastné záujmy môžu ustupovať do pozadia.

Jedným z predpokladov sestry je vysoká odborná úroveň, emocionálna a sociálna zrelosť, pozitívna orientácia starať sa o druhého, zabezpečiť ľudské istoty v bolestivých a smutných chvíľach pacientovho života. Symbióza týchto dimenzií umožňuje sestre veľmi účinne pomôcť v chorobe aj v zdraví (Dimunová 2004).

### 2.3 Motivačné faktory povolania sestry

Motivácia predstavuje vnútorné hnacie sily človeka (prania, túžby, úsilia). Zacharová (2009) uvádza vnútorné a vonkajšie motivačné faktory povolania sestry. Medzi vnútorné faktory patrí:

- záujem o povolanie – uspokojenie z pracovnej činnosti a výsledkov,
- osobná skúsenosť z chorobou
- profesionálna zainteresovanosť,
- prosociálnosť,
- hodnotová orientácia – zaniietenosť,
- vôľa – uvedomelá koncentrácia aktivity na realizáciu vytýčeného cieľa,
- ašpirácia – smerovanie k hodnotám, ktoré sú stelesnené vo vytýčených cieľoch a plánoch , potreba úspechu,
- uspokojovanie potreby sebarealizácie – tendencie realizovať svoj potenciál, schopnosti, individualitu, tvorivosť , vlastné ja „chcem byť tým, čím môžem byť“

Medzi vonkajšie motivačné faktory povolania sestry:

- výber povolania – náhradná voľba,
- sociálny charakter práce,
- tímová participácia na poskytovanie zdravotnej starostlivosti,
- rozširujúce faktory a roly sestry,
- kvalitné interpersonálne vzťahy.

## 3 ZÁVER

Voľba povolania je významným rozhodnutím v živote mladého človeka. Voľbu povolania ovplyvňuje rodina, najmä povolanie rodičov, vzdelanie rodičov, sociálnoekonomický status, štýl výchovy, povahové vlastnosti a charakterové črty, sebahodnotenie, trh práce. Predpokladom k voľbe povolania sestry je prosociálne správanie a empatia. Vhodná voľba povolania determinuje pracovnú spokojnosť, vysokú pracovnú výkonnosť a nízku pracovnú fluktuáciu, predurčuje aj budúci životný štýl, spoločenský status, uspokojenie a sebarealizáciu, ako aj osobnostný a kvalifikačný profil. Vhodne zaradený jedinec má predpoklady byť vyrovnanou osobnosťou s pocitom samostatnosti a spoločenskej hodnoty,

má pocit sociálnej istoty, ktorý bráni negatívne depresívnemu prežívaniu, neurotizácii a narušeniu stability osobnosti (Vendel, Bruncková, 2014).

### Použitá literatúra

1. BĚLOHLÁVEK, F. *Osobní kariéra*. Praha: Grada, 1994.109s. ISBN 80-7169-083-X
2. DIMUNOVÁ, L. *Fyzická záťaž sestry pri práci v zdravotníckych zariadeniach*. Diplomová práca. Košice : LF UPJŠ. 2004, 76 s.
3. GATI, I., ASHER, I. *The PICmodel for carer decision making: Prescreening, in depth exploration and choice*. In F.T.L. LEONG A.BARAK,2001. Contemporary models in vocational psychology. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN 1-4106-0057-2.
4. ELIAŠOVÁ, A., HADAŠOVÁ, L. FEDURCOVÁ I. *Vybrané kapitoly zo zdravotníckeho manažmentu*. Prešov: Prešovská univerzita.2017. 164 s. ISBN 978-80-555-1823-7.
5. HERZOG, W., NEUENSCHWANDER, M.P.,WANNACK, E. In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen [online]. 1. Aufl.Bern: Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung,2004,31. [cit.2018-04-13]. Dostupné z www: <[www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp-synthesen/nfp43\\_herzog\\_synthesis18.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp-synthesen/nfp43_herzog_synthesis18.pdf)>. ISBN 978-3908117872
6. HLAĎO, P. *Svět práce a volba povolání* :studijní text pro učitele. Brno: Masarykova univerzita. 2008.
7. HLAĎO, P. *Profesní orientace adolescentu: Poznatky z teórií a výzkumu*. Brno: Konvoj.2013.
8. HOLLAND, J. *Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions*. American Psychologist.1996, vol.51. no 4,s.396-406.
9. HŘEBÍČEK, L. *Teorie kariérního vývoje a kariérního poradenství*. Brno: MU. 2001
10. JENŠÍKOVÁ, M. *Volba profesní orientace jako prevence nezaměstnanosti dospívajících*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.2003. 110 s. rigorózní práce.
11. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: Vzdelanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociální nakladatelství. 2004.190s.
12. KOŠČO, J. *Poradenská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.1987.446 s.
13. PAVELKOVÁ, I. *Perspektívni orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. 1vyd.Praha:Acadenia, 1990.81 s.ISBN 80-200-0055-0.
14. PIKHARTOVÁ, A. *Vpliv stylu výchovy v rodině na volbu povolání studentu gymnázia*. Praha : Univerzita Karlova v Praze.2010. 103 s.
15. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.1995
16. VENDEL, Š. *Kariérní:Poradenství*. Praha: Grada Publishing a.s. 2008. 224. ISBN 978-80-247-1731-9.
17. VENDEL, Š., BRUNCKOVÁ, M. *Taxonómia a diagnostika ťažkostí v kariérovom vývine*. Prešov: Prešovská univerzita. 119 s. ISBN 978-80-555-1082-8.
18. ZACHAROVÁ, E. *Motivace ve zdravotníckej profesii*. In Zborník V. Vedeckej konferencie pedagogických pracovníkov. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, Detašované pracovisko Skalica, 2009. Skalica, 2009. 146 s. [CD-ROM]. ISBN 978-80-89271-54-2.
19. ZVALOVÁ, D. a kol. *Niektoré aspekty sesterského povolania*. In *Sestra a lekár v praxi*. ISSN 1335-9444. 2007,č. 9-10, s.6-8.

*Príspevok vznikol s podporou Kultúrno edukačnej agentury KEGA č.029 PU-4/2017 s názvom: „Inovácia predmetu Ošetrovateľské postupy I.a II. – vytvorenie modulového vzdelávacieho programu“.*

**Kontaktné údaje**

PhDr. Lívia Hadašová, Ph.D., MBA

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1, 080 01 Prešov

Tel: +421517562462

email: livia.hadasova@unipo.sk

# KONSTRUOWANIE ROZWIĄZAŃ WSPIERAJĄCYCH UCZNIA Z TIKAMI PRZEWLEKŁYMI LUB ZESPOŁEM TOURETTE'A

## SOLUTIONS SUPPORTING STUDENTS WITH CHRONIC TICS OR TOURETTE SYNDROME

*Agnieszka Malek*

### **Abstrakt**

Tiki przewlekłe oraz zespół Tourette'a (TS) są schorzeniami neurologicznymi, charakteryzującymi się występowaniem mimowolnych skurczy mięśni i/lub mimowolnym wydawaniu dźwięków lub słów. Przyjmuje się, iż nawet 24 % uczniów może mieć tiki przejściowe, 0,6 % - przewlekłe, a Zespół Tourette'a (tiki motoryczne i przynajmniej jeden tik głosowy) nawet 3,8 %. Wśród osób dotkniętych tikami aż 80-90% cierpi także na inne zaburzenia, najczęściej ADHD, OCD, zaburzenia snu czy też depresję. Poważnym problemem u dzieci z tikami lub TS są specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja, dyskalkulia, dysgrafia lub dysortografia). Stąd też kluczowym aspektem pracy z uczniem z tikami przewlekłymi/zespołem Tourette'a jest stosowanie rozwiązań adekwatnych do indywidualnych potrzeb, możliwości i ograniczeń.

**Słowa kluczowe:** tiki przewlekłe, zespół Tourette'a, edukacja, specjalne potrzeby edukacyjne

### **Abstract**

Chronic tic disorder (CT) and Tourette syndrome (TS) are neurological disorders characterized by involuntary chronic motor and vocal tics. It is assumed that up to 24% of students may have transition tics, 0.6% - chronic tics, and Tourette's syndrome (motor tics and at least one voice tic) up to 3.8%. Among people affected by tics, as much as 80-90% also suffer from other disorders: ADHD, OCD, sleep disorders or depression. Learning Disorders (Dyslexia, Dyscalculia, Dysgraphia and Dysorthography) are also common problem among students with CT or TS. Therefore, the key aspect of working with a student with tics is to use solutions adequate to individual needs, possibilities and limitations.

**Key words:** chronic tic disorder, Tourette syndrome, education, school, special educational needs

### **1. Charakterystyka tików przewlekłych i zespołu Tourette'a**

Tiki przewlekłe (CT) oraz zespół Tourette'a (TS) są schorzeniami neurologicznymi. Tikiem określa się gwałtowne, szybkie, mimowolne, nierytmicznie powtarzające się ruchy bądź odgłosy, mające zmienne nasilenie oraz częstotliwość<sup>1</sup>. Zgodnie z kryteriami diagnostycznymi zespołu Tourette'a, zawartymi w najnowszej (2013), piątej edycji klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-5)<sup>2</sup>, do postawienia diagnozy TS konieczne jest spełnienie następujących warunków: występowanie minimum dwóch tików ruchowych i jednego (lub więcej) tików wokalnych przez pewien okres w czasie choroby, niekoniecznie jednocześnie; tiki pojawiają się wiele

---

1 P. Janik, N. Szejko (2016). *Co to są tiki*. W: Praca zbiorowa (red.) „Oswoić tiki. Praktyczny poradnik o zespole Tourette'a”. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Syndrom Tourette'a, s. 7

2 American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition*. Washington, London: American Psychiatric Publishing, s. 81.

razy dziennie lub okresowo przez okres minimum jednego roku od pierwszego epizodu choroby; tiki miały początek przed 18 r. życia; nie są wywołane działaniem substancji (np. kokainy) ani inną przyczyną medyczną (np. płasawicą Huntingtona). Przewlekłe tiki ruchowe lub wokalne cechuje co najmniej roczny okres występowania; kryterium diagnostycznym jest jednorodność tików – wyłącznie motoryczne lub wokalne.

Tiki motoryczne (ruchowe) oraz wokalne dzieli się na proste oraz złożone<sup>3</sup>. Tiki ruchowe proste powstają w wyniku skurczu pojedynczego mięśnia. Można wśród nich wyróżnić tiki kloniczne i toniczne: pierwsze mają postać krótkich, nierytmicznych, niecelowych ruchów, drugie – izometrycznego skurczu mięśnia. Do tików klonicznych należą m.in.: mruganie, mrużenie, zaciskanie, wytrzeszczanie oczu, otwieranie lub ściąganie ust w „ryjek”, potrząsanie i ruchy głową, ruchy przypominające przeczenie lub potakiwanie oraz wzruszanie ramionami. Tiki proste toniczne manifestują się napinaniem mięśni szyi, brzucha, kończyn górnych, uda bądź pośladka. Złożone tiki motoryczne angażują wiele grup mięśni; występują wśród nich takie, które sprawiać mogą wrażenie ruchów celowych, np. dotykanie (części własnego ciała lub innych osób), wężanie przedmiotów lub swoich rąk, podskakiwanie, kucanie, kopanie lub gryzienie. Do tików mających postać ruchów niecelowych zaliczyć można natomiast: potrząsanie głową połączone ze wzruszaniem ramionami, sekwencyjne układy ruchów w obrębie twarzy lub wsadzanie sobie palca do gardła<sup>4</sup>. Szczególną grupą tików motorycznych złożonych są: kopropaksja, czyli wykonywanie obscenicznych gestów oraz echopaksja (naśladowanie ruchów innych osób).

Powszechnie określane mianem głosowych, tiki te nie zawsze powstają przy użyciu strun głosowych, stąd też zasadniejszym jest definiowanie tego typu tików jako dźwiękowych, wokalnych bądź respiracyjnych<sup>5</sup>. Proste tiki wokalne mogą przybierać postać głośnych wdechów i/lub wydechów, pochrząkiwania, mlaskania, warczenia, mrużenia lub jęczenia. Do złożonych tików dźwiękowych zalicza się zarówno sekwencje prostych tików wokalnych, jak też kopolalię (inaczej tik przeklinania, polegający na wypowiedaniu słów wulgarnych lub nieakceptowanych społecznie)<sup>6</sup>, eholalię (powtarzanie zasłyszanych sylab lub słów) oraz palilalię (powtarzanie wypowiedanych przez samego siebie sylab, wyrażen lub ostatniego słowa)<sup>7</sup>.

Częstość występowania TS szacuje się na 1–3% populacji. Badania prowadzone wśród dzieci i młodzieży w wieku szkolnym wskazują, iż około 1% z nich cierpi na chorobę tikową, przy czym zaledwie co dziesiąty chory uczeń to dziewczynka<sup>8</sup>. Początek zaburzeń tikowych zazwyczaj przypada na okres dzieciństwa oraz adolescencji (2-15 r.ż.), zazwyczaj pierwsze objawy pojawiają się między 5–7 rokiem życia. Pierwszymi tikami są zazwyczaj proste tiki motoryczne, najczęściej zlokalizowane w obrębie twarzy; wraz z upływem czasu dołączają się tiki złożone, a po ok. dwóch latach od pierwszych objawów – także wokalne<sup>9</sup>. Największe nasilenie tików obserwuje się w wieku 10–12 lat (Leckman, 2003; Janik, Szejko, 2016b).

3 M. Żarowski, J. Młodzikowska-Albrecht, B. Steinborn (2008). *Symptomatologia tików i zespołu Tourette'a u dzieci i młodzieży*. Neurologia i Neurochirurgia Polska, 42, 1 (supl. 1), s. 83–87.

4 A. Bryńska, T. Wolańczyk (2010). *One są wśród nas*. Warszawa: ORE.

5 M. M. Robertson, A. E. Cavanna (2013). *Zespół Tourette'a. Fakty*. Warszawa: Wyd. Czarno na białym.

6 W świadomości społecznej tik ten jest utożsamiany jako nierozdzielnie związany, a nawet definiujący zespół Tourette'a – w rzeczywistości dotyka on 10-33 % chorych (rozbieżności wynikają z kryterium doboru próby badanej) i jest sporadycznie występującym u dzieci i osób o łagodnym przebiegu choroby: C. M. Eddy, A. E. Cavanna (2013). *'It's a curse!': coprolalia in Tourette syndrome*. European Journal of Neurology, 20 (11), s. 1467-70.

7 M. Kutscher, T. Attwood, R. Wolff (2007). *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*. Warszawa: Liber.

8 M. M. Robertson, *Diagnosing Tourette syndrome: is it a common disorder?* Journal of Psychosomatic Research, 2003, 55, s. 3 – 6.

9 T. Wolańczyk (2016). *Diagnoza i zasady leczenia zaburzeń tikowych*. W: Praca zbiorowa (red.) „Oswoić tiki. Praktyczny poradnik o zespole Tourette'a”. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Syndrom Tourette'a, s. 17 – 31.



Wśród osób dotkniętych TS aż 80 – 90% cierpi także na inne zaburzenia. Do najczęstszych należy ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi) – szacuje się, że na ADHD cierpi ok. 24 – 62% dzieci z tikami; niekiedy podaje się, iż jest to nawet do 90%<sup>10</sup>. Natura związku tych dwóch zaburzeń wciąż pozostaje dyskusyjna, jednakże najnowsze badania<sup>11</sup> wskazują na wspólne podłoże genetyczne zespołu Tourette'a i zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. Innym często współwystępującym w przebiegu zaburzeń tikowych jest zespół obsesyjno – kompulsyjny (OCD) (u 55-74% chorych<sup>12</sup>). Badania wskazują zarówno na możliwe wspólne podłoże genetyczne obydwu zaburzeń<sup>13</sup>, jak też fakt, iż źródłem zarówno zespołu Tourette'a, jak OCD mogą być uszkodzenia jąder podstawnych<sup>14</sup>. Dzieci chorujące na tiki przewlekłe oraz zespół Tourette'a znacznie częściej niż zdrowi rówieśnicy cierpią na zaburzenia snu, zwłaszcza wówczas, gdy jednocześnie mają ADHD<sup>15</sup>. Najczęściej manifestują się one w postaci trudności z zasypianiem, somnambulizmu i somnilokwii, a także lęków i koszmarów nocnych<sup>16</sup>. Około 25-30% osób chorujących na zaburzenia tikowe doświadcza stanów lękowych, głównie pod postacią lęku uogólnionego (GAD), cechującego się m.in.: zaburzeniami snu, bólami głowy, trudnościami z koncentracją oraz obniżeniem nastroju<sup>17</sup>. Zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych chorych na TS, ryzyko zachorowania na depresję jest znacznie wyższe niż u grup kontrolnych<sup>18</sup>; badania nad istnieniem wspólnych genetycznych mechanizmów etiopatogenezy zespołu Tourette'a i depresji nie przyniosły jednoznacznych wyników<sup>19</sup>. U około połowy dzieci i młodzieży cierpiących na tiki diagnozuje się specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksję, dyskalkulię, dysgrafię lub dysortografię)<sup>20</sup>.

## 2. Uczeń z tikami przewlekłymi lub zespołem Tourette'a

Specyfika zaburzeń tikowych, jak również towarzyszących im zaburzeń współwystępujących, stawia przed nauczycielami konieczność wdrożenia odpowiedniego postępowania, a także dostosowania wymagań edukacyjnych i sposobów pracy do możliwości ucznia. Jak wskazują

---

10 M. M. Robertson, *Diagnosing Tourette syndrome...*, op. cit., s. 3 – 6.

11 F. Tsetsos i in. (2016). *Meta-Analysis of Tourette Syndrome and Attention Deficit Hyperactivity Disorder Provides Support for a Shared Genetic Basis*. *Frontiers in Neuroscience*, 10, s. 340.

12 A. Bryńska (2007). *Rozpoznawanie, zagadnienia epidemiologiczne, obraz kliniczny, przebieg i rokowanie*. W: Bryńska, A. (red.) „Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne. Rozpoznawanie, etiologia, terapia poznawczo-behawioralna”. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 7-18.

13 P. J. Lombroso, L. Scahill (2009). *Tourette Syndrome and obsessive-compulsive disorder*. *Brain Development*, 30(4), s. 231–237.

14 M.L. Welter i in. (2011). *Basal ganglia dysfunction in OCD: subthalamic neuronal activity correlates with symptoms severity and predicts high-frequency stimulation efficacy*. *Translational Psychiatry*, 1(5), s. 5. Jądra podstawy biorą udział w kontroli mięśni szkieletowych, zwłaszcza ruchów zautomatyzowanych, uczeniu się i realizacji wyuczonych sekwencji ruchów, inicjowaniu ruchu, utrzymywaniu postawy ciała, koordynacji ruchów naprzemiennych oraz ruchów mięśni zewnętrznych gałki ocznej: B. Sadowski (2005). *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*. Warszawa: PWN.

15 J. Młodzikowska-Albrecht (2008), *Tiki przewlekłe i Zespół Tourette'a u dzieci i młodzieży – charakterystyka objawów klinicznych oraz współistniejących zaburzeń snu*. Poznań, s. 33-35.

16 Ibidem; M. Żarowski, J. Młodzikowska-Albrecht, B. Steinborn (2005). *Symptomatologia tików oraz zespołu Tourette'a u dzieci i młodzieży. Problemy diagnostyki i terapii*, *Neurologia dziecięca*, Vol. 14/2005, nr 28, s. 43.

17 S.H. Zinner (2004). *Tourette syndrome: More than just tics, part 1: Moving beyond misconceptions to a diagnosis*. *Contemporary Pediatrics*, 21, s. 22–36.

18 L. Marwitz, T. Pringsheim (2018). *Clinical Utility of Screening for Anxiety and Depression in Children with Tourette Syndrome*. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27(1), s. 15-21.

19 M. M. Robertson (2000). *Tourette syndrome, associated conditions and the complexities of treatment*, *Brain*, 123, s. 425 – 462.

20 D.E. Commings, B.G. Commings (1985). *Tourette syndrome: clinical and psychological aspects of 250 cases*. *American Journal of Human Genetics*, 37, s. 435-450.

badania<sup>21</sup>, istnieje potrzeba pogłębiania wiedzy nauczycieli o zaburzeniach tikowych i wynikających stąd specjalnych potrzebach edukacyjnych dotkniętych nimi uczniów. Jedynie ok. 5% ankietowanych nauczycieli uważa, iż posiadana przez nich wiedza we wskazanym temacie jest wystarczająca, 80% zadeklarowało niski poziom wiedzy, zupełną niewiedzę – 15%, zaś żaden z badanych nauczycieli nie deklaruje gruntownej wiedzy o zaburzeniach tikowych. Najczęstszą trudnością, na którą wskazywali ankietowani nauczyciele, jest trudność w odróżnieniu tików od zachowań niepożądanych, zależnych od woli dziecka<sup>22</sup>. Równie niepokojący jest fakt, iż ok. 30% nauczycieli pracujących z dziećmi z tikami nie wie, jakie udogodnienia i strategie powinni stosować wobec nich w codziennej praktyce edukacyjno-wychowawczej.

Najistotniejszą kwestią jest ta związana z rolą wychowawczą – nauczyciel powinien modelować zachowania i postawy uczniów, zatem jego postępowanie względem ucznia z tikami winno stanowić wzór do naśladowania. Do zadań wychowawcy należy ponadto edukowanie pozostałych uczniów, a także nauczycieli i innych pracowników szkoły, w kwestiach odnoszących się funkcjonowania dziecka z tikami. Jest to zadanie, które należy stawiać jako priorytetowe, albowiem brak akceptacji ze strony otoczenia, wyśmiewanie lub dręczenie osób z tikami często prowadzi do powstania u nich zaburzeń lękowych czy depresyjnych. Dzieci z tikami często padają ofiarą prześladowań oraz przemocy ze strony rówieśników. Dzieje się tak po części z niewiedzy na temat choroby oraz wynikających z niej zachowań, z drugiej zaś strony osoby takie są „łatwym celem”, chociażby z uwagi na niski próg frustracji oraz impulsywność. Badania nad wiktyimizacją dzieci z TS wskazują, iż 88,6% aktów przemocy (zarówno słownej jak i fizycznej) pośrednio lub bezpośrednio związanych jest z tikami<sup>23</sup>.

### **3. Strategie i techniki wspierające ucznia z tikami przewlekłymi lub zespołem Tourette'a**

Najpowszechniejsze trudności, jakich doświadczają uczniowie cierpiący na tiki, związane z ruchami mimowolnymi to m.in. potrząsanie głową lub przewracanie oczami, utrudniające lub uniemożliwiające czytanie z książki lub patrzenie na rozmówcę (np. nauczyciela), tiki rąk np. klaskanie, mogące przeszkadzać w pisaniu (pismo może być nieczytelne), zaś z przymusowymi wokalizacjami to zaburzanie toku wypowiedzi ucznia, jak też dezorganizacja pracy pozostałych uczniów. Nauczyciele pracujący z uczniem z tikami powinni pamiętać, iż:

- tiki nie są próbą umyślnego zwrócenia na siebie uwagi;
- tiki nie są „winą” ucznia lub jego rodziców;
- tiki nie są rodzajem nawyku, który łatwo można zmienić/porzucić;
- chorobę tikową cechuje duża zmienność objawów (tików);
- stres nasila tiki, zaś redukcja stresu/lęku przekłada się na większą efektywność pracy oraz lepsze funkcjonowanie społeczne ucznia;
- nie każdy chory ma możliwość wstrzymania tików;
- próby powstrzymywania tików mogą być przyczyną trudności z koncentracją na bieżącym zadaniu;

a zachowań będących efektem tików nie należy odbierać osobiście. Przede wszystkim należy

---

21 A. Sobiegała (2016). *Budowanie konstruktywnego obrazu własnej choroby u dzieci z zespołem Tourette'a – wnioski z badań własnych*. Referat wygłoszony na: Międzynarodowej Konferencji nt. zespołu Gillesa de la Tourette'a podsumowującej projekt „Z Tourettem po Polsce - program przeciw wykluczeniu chorych”, Warszawa.

22 Ibidem.

23 S. H. Zinner, i in., *Peer Victimization in Youth with Tourette Syndrome and Other Chronic Tic Disorders*, *Child Psychiatry Human Development*, 2012, 43, s. 124–136.

więc ignorować tiki, nie reagować na nie zniecierpliwieniem lub zdenerwowaniem. Warto podkreślić, iż objawy nie powinny stanowić środka służącego uzyskaniu „profitów”, np. w postaci uwagi, przywilejów bądź zwolnienia z wykonywania poleceń. Poszukiwanie rozwiązań zawsze powinno być nakierowane na indywidualne potrzeby i ograniczenia ucznia, albowiem to, co sprawdziło się u jednego chorego, nie musi „działać” u innego; wprowadzane rozwiązania warto konsultować z chorym uczniem. Uczniowi z tikami należy stworzyć przyjazne otoczenie – oznacza to zarówno konieczność właściwej organizacji przestrzeni klasowej, jak też dobór odpowiedniego miejsca, by dziecko nie czuło się zakłopotane tikając. Przymusowe ruchy i/lub wokalizacje mogą utrudniać rozpoczęcie lub płynny przebieg pracy, zatem należy dostosowywać miejsce i limit czasowy wykonywania zadań (pisanie sprawdzianu itp.) do możliwości ucznia. Rozwiązaniem wspierającym ucznia z CT/TS jest także dostosowanie sposobu sprawdzania wiedzy do jego aktualnych możliwości (np. w formie pisemnej zamiast odpytywania ustnego). W celu ułatwienia uczniowi pracy na lekcji wskazanym jest zezwolenie mu na używanie tabletu/laptopa/dyktafonu, a także udostępnienie notatek z zajęć. Warto podkreślić, iż nauczyciel powinien zezwalać na swobodne opuszczanie klasy, ale nie może namawiać lub zmuszać dziecka do wyjścia z pomieszczenia, gdy zaczyna ono tikać lub tiki się nasilać.

Techniki pracy z uczniem z cierpiącym na zaburzenia tikowe wyznaczone powinny być nie tylko przez ich specyfikę, ale także charakter zaburzeń współwystępujących<sup>24</sup>. Pamiętając, iż zdecydowana większość dzieci z tikami cierpi też na ADHD, warto rozważyć zastosowanie następujących rozwiązań:

- zapewnienie miejsca w klasie umożliwiające nadzór nad dzieckiem, przy równoczesnym zapewnieniu mu komfortu związanego z przymusem wykonywania określonych ruchów bądź wydawania dźwięków;
- zezwolenie na swobodę ruchów;
- rozważenie możliwość korzystania przez ucznia ze słuchawek/półprzepuszczalnych zatyczek do uszu;
- dzielenie zadań (projektów) na krótsze partie;
- eliminacji zadań tego samego typu w pracach domowych;
- stosowanie systemu piktogramów lub list ułatwiających organizację pracy, pomagających uczniom z zaburzeniami koncentracji uwagi w śledzeniu toku zajęć;
- uczenie sposobów zarządzania czasem (np. macierz Eisenhowera);
- ustalenie sposób komunikacji z rodzicem, umożliwiający codzienną wymianę informacji.

W przypadku gdy uczeń cierpi również na zespół obsesyjno – kompulsyjny, z uwagi na różnorodność obsesji i/lub kompulsji, wskazanie konkretnych strategii nie jest możliwe. Wskazane jest konsultowanie propozycji dot. planowanych rozwiązań z uczniem, jego rodzicami, a jeśli to możliwe – terapeutą/lekarzem dziecka. Przykładowe rozwiązania:

- uczeń, który musi mieć idealnie zaostrzony ołówek, może korzystać z ołówka mechanicznego;
- w przypadku kompulsji związanych z idealnym kształtem pisma (np. ciągłe wymazywanie już zapisanych treści) zaleca się zezwolenie na używanie komputera;
- uczeń z przymusem liczenia słów może korzystać z audiobooków;
- w przypadku pojawiających się obsesyjnych myśli dotyczących zarazków lub brudu i związanym z nimi przymusem częstego mycia rąk, można zachęcić ucznia do

---

24 K. Szamburska-Lewandowska, *Uczeń z tikami w szkole*, W: Praca zbiorowa (red.) „Oswoić tiki. Praktyczny poradnik o zespole Tourette’a”. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Syndrom Tourette’a, s. 65-80; K. Giordano, *Classroom Strategies and Techniques for Students with Tourette Syndrome*, <https://www.rchsd.org/documents/2016/02/classroom-strategies-tourettes.pdf>

noszenia odkażających chusteczek, by mógł w ten sposób realizować potrzebę utrzymania rąk w czystości bez konieczności wychodzenia z klasy.

Wsparcie ucznia z tiki oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może realizować się np. w drodze:

- zezwolenia na używanie tabletu/laptopa/kalkulatora;
- przygotowywanie dla ucznia notatek z zajęć;
- zachęty do prowadzenia nieliniowych notatek (np. w postaci rysunków, map myśli, wykresów);
- oceniania prac pisemnych wg kryterium zawartości merytorycznej, a nie poprawności ortograficznej i/lub estetyki pisma;
- wprowadzenia alternatywnych metod sprawdzania nabytej wiedzy (np. w formie ustnych raportów lub quizów);
- eliminacji sprawdzianów pisanych ze słuchu;
- wydłużania limitów czasowych.

#### 4. Wnioski

Tiki przewlekłe i zespół Tourette'a to nie tylko problemy związane z mimowolnymi ruchami i dźwiękami. Jako zaburzenie neurologiczne może negatywnie wpływać na relacje, rozwój emocjonalny i socjalizację. Szkoła jest niewątpliwie jedną z instytucji warunkujących osiągnięcie sukcesu życiowego, jednakże dla części uczniów, w tym przewlekłe chorych<sup>25</sup>, stanowi istotny obszar oraz narzędzie wykluczenia. Z uwagi na trudności w uczeniu się, mogące skutkować niemożnością podążania wymaganiami powszechnie obowiązującego systemu edukacji, uczniowie ci kwalifikują się do grupy, której gwarantowane jest prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne. Różnorodność objawów, a także możliwych kombinacji zaburzeń współwystępujących, decyduje o konieczności udzielania uczniom z tiki przewlekłymi i zespołem Tourette'a pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania oraz wychowania, specjalnych metod pracy dostosowanych do potrzeb, możliwości i ograniczeń, minimalizujących ryzyko niepowodzeń szkolnych.

#### Bibliografia

1. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition*, Washington, London: American Psychiatric Publishing.
2. Bryńska, A. (2007). *Rozpoznawanie, zagadnienia epidemiologiczne, obraz kliniczny, przebieg i rokowanie*. W: Bryńska, A. (red.) „Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne. Rozpoznawanie, etiologia, terapia poznawczo-behawioralna”. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
3. Bryńska A., Wolańczyk T. (2010). *One są wśród nas*. ORE, Warszawa.
4. Comings, D.E., Comings, B.G. (1985). *Tourette syndrome: clinical and psychological aspects of 250 cases*. American Journal of Human Genetics, 37.
5. Eddy C. M., Cavanna A. E. (2013). 'It's a curse!': coprolalia in Tourette syndrome. European Journal of Neurology, 20 (11).
6. Giordano K., *Classroom Strategies and Techniques for Students with Tourette Syndrome*, <https://www.rchsd.org/documents/2016/02/classroom-strategies-tourette.pdf>.
7. Janik, P., Szejko, N. (2016). Co to są tiki. W: Praca zbiorowa (red.) „Oswoić tiki. Praktyczny poradnik o zespole Tourette'a”. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Syndrom Tourette'a.

---

25 M. Łojkowska, *System pomocy rodzinom zagrożonym wykluczeniem społecznym w Polsce*, <http://interwencjaprawna.pl/docs/system-pomocy-rodzinom-zagrozonym.pdf>.

8. Kutscher M., Attwood T., Wolff R. (2007). *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*. Warszawa: Liber.
9. Lombroso, P.J., Scahill, L. (2009). *Tourette Syndrome and obsessive-compulsive disorder*. *Brain Development*, 30(4).
10. Łojkowska M., *System pomocy rodzinom zagrożonym wykluczeniem społecznym w Polsce*, <http://interwencjaprawna.pl/docs/system-pomocy-rodzinom-zagrozonym.pdf>.
11. Marwitz L, Pringsheim T. (2018). *Clinical Utility of Screening for Anxiety and Depression in Children with Tourette Syndrome*. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27(1).
12. Robertson, M. M. (2000). *Tourette syndrome, associated conditions and the complexities of treatment*, *Brain*, 123, s. 425 – 462.
13. Robertson M. M., *Diagnosing Tourette syndrome: is it a common disorder?* *Journal of Psychosomatic Research*, 2003, 55.
14. Robertson M. M., Cavanna A. E. (2013). *Zespół Tourette'a. Fakty*. Warszawa: Wyd. Czarno na białym.
15. Sadowski B.(2005). *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*. Warszawa: PWN.
16. Sobiegała A. (2016). *Budowanie konstruktywnego obrazu własnej choroby u dzieci z zespołem Tourette'a – wnioski z badań własnych*. Referat wygłoszony na: Międzynarodowej Konferencji nt. zespołu Gillesa de la Tourette'a podsumowującej projekt „Z Tourettem po Polsce - program przeciw wykluczeniu chorych”, Warszawa.
17. Szamburska-Lewandowska K., *Uczeń z tikami w szkole*, W: Praca zbiorowa (red.) „Oswoić tiki. Praktyczny poradnik o zespole Tourette'a”. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Syndrom Tourette'a.
18. Tsetsos, F., Padmanabhuni, S.S., Alexander, J., Karagiannidis, I., Tsifintaris, M., Topaloudi, A., Mantzaris, D., Georgitsi, M., Drineas, P., Paschou, P. (2016). *Meta-Analysis of Tourette Syndrome and Attention Deficit Hyperactivity Disorder Provides Support for a Shared Genetic Basis*. *Frontiers in Neuroscience*, 10, s. 340.
19. Welter, M.L., Burbaud, P., Fernandez-Vidal, S., Bardinnet, E., Coste, J., Pierrat, B., Borg, M., Besnard, S., Sauleau, P., Devaux, B., Pidoux, B., Chaynes, P., Tézenas du Montcel, S., Bastian, A., Langbour, N., Teillant, A., Haynes, W., Yelnik, J., Karachi, C., Mallet, L. (2011). *Basal ganglia dysfunction in OCD: subthalamic neuronal activity correlates with symptoms severity and predicts high-frequency stimulation efficacy*. *Translational Psychiatry*, 1(5).
20. Wolańczyk, T. (2016). *Diagnoza i zasady leczenia zaburzeń tikowych*. W: Praca zbiorowa (red.) „Oswoić tiki. Praktyczny poradnik o zespole Tourette'a”. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Syndrom Tourette'a.
21. Zinner, S.H. (2004). *Tourette syndrome: More than just tics, part 1: Moving beyond misconceptions to a diagnosis*. *Contemporary Pediatrics*, 21, s. 22–36.
22. Zinner, S. H., Conelea, C.A., Glew, G.M., Woods, D.W., Budman, C.L. (2012), *Peer Victimization in Youth with Tourette Syndrome and Other Chronic Tic Disorders*. *Child Psychiatry Human Development*, 2012, 43.
23. Żarowski, M., Młodzikowska-Albrecht, J., Steinborn, B. (2005). *Symptomatologia tików oraz zespołu Tourette'a u dzieci i młodzieży. Problemy diagnostyki i terapii*. *Neurologia dziecięca*, Vol. 14/2005 Nr 28, s. 43.
24. Żarowski, M., Młodzikowska-Albrecht, J., Steinborn, B. (2008). *Symptomatologia tików i zespołu Tourette'a u dzieci i młodzieży*. *Neurologia i Neurochirurgia Polska*, 42, 1 (supl. 1), s. 83–87.

**Kontakt**

Agnieszka Małek

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Humanistyczny

Pl. Marii Curie Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin

mail: [agnieszka.malek0@gmail.com](mailto:agnieszka.malek0@gmail.com)

# VEDOMOSTI A NÁZORY PEDAGÓGOV O ZVLÁDANÍ KOMPLIKÁCIÍ OCHORENIA DIABETES MELLITUS 1. TYPU U DETÍ

## KNOWLEDGE AND VIEWS OF THE PEDAGOGES ON MASTERING THE COMPLICATION OF WITH DIABETES MELLITUS OF FIRST TYPE WITHIN THE CHILDREN

*Andrea Šuličová, Ľubica Derňarová, Tatiana Šantová, Jana Cinová,  
Zuzana Novotná, Ľudmila Majerníková*

### **Abstrakt**

Ochorenie diabetes mellitus I. typu (DM 1.) ako jedno z najčastejších chronických ochorení endokrinologického pôvodu v detskom a adolescentnom veku závažným spôsobom ovplyvňuje pobyt dieťaťa v školskom zariadení. Výskyt DM 1. v detskom veku podľa štatistických údajov v súčasnosti narastá, preto čoraz častejšie budú pedagógovia konfrontovaní s rôznymi komplikáciami, ktoré ochorenie prináša. Hlavným cieľom štúdie bolo zistiť úroveň informovanosti pedagógov o ochorení DM 1. a zvládání komplikácií, ktoré môžu nastať počas pobytu dieťaťa v školskom zariadení – v materskej alebo základnej škole. Úroveň vedomostí a názory pedagógov na danú problematiku sme zisťovali prostredníctvom dotazníka. Respondenti by na základe príznakov u dieťaťa vedeli rozlíšiť stav hypoglykémie a hyperglykémie, ale nevedeli by vykonať potrebné opatrenia v rámci 1. pomoci – laickej. Na základe výsledkov prieskumu informovanosti pedagógov o ochorení DM, môžeme potvrdiť potrebu zvýšenia úrovne informovanosti o danej problematike na školách a zvýšiť tak pocit bezpečia detí s DM a ich rodičov počas školskej dochádzky a eliminovať vznik prípadných komplikácií.

**Kľúčové slová:** *Vedomosti. Názory. Pedagóg. Diabetes mellitus I. typu. Komplikácie.*

### **Abstract**

Diabetes mellitus of the first type (DM1) as one of the most common chronic diseases of endocrine origin in childhood and adolescence severely affects the child's residence in a school facility. Based on statistical data, incidence of DM 1 in childhood is currently increasing, therefore, pedagogues will be more often confronted with the various complications caused by the disease. The main objective of the study was to determine the level of awareness of DM 1 pedagogues and to manage the complications that may arise during the child's residence in the school facility - at kindergarten or elementary school. The levels of knowledge and opinions of teachers on this issue were determined by a questionnaire. Based on symptoms, respondents would be able to distinguish between hypoglycemia and hyperglycemia but would not be able to take the necessary steps of the first aid. Based on the results of the questionnaire, we can confirm the need to increase the level of awareness of the issue in schools, thus increasing the sense of safety of children with DM and their parents during schooling and eliminating possible complications.

**Key words:** *Knowledge. Opinions. Teacher. Diabetes mellitus of the first type. Complications.*

## **1. VPLYV OCHORENIA DIABETES MELLITUS I. TYPU NA DIEŤA V ŠKOLSKOM ZARIADENÍ**

Zvyšujúca incidencia ochorenia diabetes mellitus 1. typu u detí a adolescentov vyžaduje potrebu uplatnenia vedomostí pedagógov k danej problematike. Je dôležité tejto profesijnej skupine venovať značnú pozornosť, pretože toto ochorenie ovplyvňuje proces vzdelávania žiaka a jeho fungovanie v školskom prostredí. Napriek tomu je ich povinnosťou plniť si povinnú školskú dochádzku. Preto je nutné, aby pedagóg, ale aj každý podieľajúci sa na výchove a vzdelávaní mal informácie základného typu o tomto ochorení. Nie je vylúčené, že sa s takým žiakom počas svojej praxe stretne (10).

### **1.1 Vplyv ochorenia DM na fyzickú stránku osobnosti dieťaťa**

Ku konkrétnym fyzickým zmenám resp. symptómom sprevádzajúce DM patria včasné prejavy ako polyúria – nadmerné močenie a polydipsia – nadmerný smäd, znížená tolerancia aktivity, chudnutie. Neskoršie prejavy sú spôsobené rozvíjajúcou ketoacidózou, kedy vzniká hyperventilácia spôsobená prítomnosťou Kussmaulovho prehĺbeného dýchania. Sú prítomné bolesti brucha, zvracanie až porucha vedomia (8). Dieťa je počas pobytu v škole obmedzované samotnou liečbou, čo zahŕňa inzulínoterapiu a dôkladný selfmonitoring – kontrolu hladiny cukru v krvi. Často je vystavené komplikáciám, ktoré so sebou diabetes mellitus prináša, preto musí zvládať krízové situácie, akou je aj hypoglykémia. Je nutné dodržiavať diétne a režimové opatrenia, čo je pre dieťa z hľadiska somatických aspektov ďalšou záťažou v jeho živote (14).

Diabetes mellitus prináša veľa zmien v kvalite života dieťaťa počínajúc dávkovaním inzulínu počas dňa, nekompromisným dodržiavaním diétoterapie, eventuálnych hospitalizácií.

Zmena v životnom rytme si vyžaduje dôkladnosť, prispôbivosť a sebadisciplínu (9).

### **1.2 Vplyv ochorenia DM na psychosociálnu stránku osobnosti dieťaťa**

Práve u mladšieho dorastu a adolescentov je vzťah ochorenia diabetu a psychiky zvláštnou etapou. Dochádza k stúpajúcej tendencii stresovej záťaže v rodinách z hľadiska špecifického vývinu dieťaťa, a tiež starostlivosti o diabetika. Ochorenie diabetes mellitus je v detskom období sprevádzané kognitívnym deficitom, hlavne poruchy pamäte a pozornosti následkom hypoglykémie. Keďže poznávacie funkcie sú priamo závislé na glukóze, je tak hladina cukru v krvi energetickým zdrojom pre mozog (4). Medzi ďalšie psychické zmeny patrí rozkolísaná glykémia, čo spôsobuje poruchy kognitívnych a afektívnych funkcií najmä pozornosť, pamäť a výkyvy nálad. Pri hypoglykémii sa u diabetika môže vyskytovať nervozita, hnev, úzkosť, podráždenosť, plač. Taktiež pri hyperglykémii dochádza k strate výkonnosti a k problémom so sústredením. Obraz smútku a pesimistickej nálady je u pacientov niekedy trvalejší a podmienený aj strachom o svoj zdravotný stav (15). Neúčinná kontrola ochorenia diabetes mellitus sa môže podieľať na psychike pacienta, ba priam zapríčiniť vzplanutie depresívnej poruchy. Podľa epidemiologických štúdií bola zistená u diabetikov vyššia prevaha vzniku depresie a anxiety ako u ostatnej populácie. To ma za následok zhoršenú kvalitu života diabetikov (3).

Chronické ochorenie ako také sa v detskom období stáva veľkou záťažou. U dieťaťa sa výrazne mení a ovplyvňuje zdravotný stav po fyzickej i psychickej stránke, a to na ňom môže zanechať následky dlhodobého až trvalého charakteru. Je zdanlivo ľahšie a účinnejšie liečiť a zabraňovať vzniku akútnych či chronických komplikácií, ak sa ochorenie podchytilo v počiatočnom štádiu. Veľmi dôležitou osobou na tomto odhalení a prevencii sa môže stať pedagóg. Práve ten trávi s deťmi takmer tretinu dňa a primerane pozná ich správanie, čím môže včasne rozpoznať odchýlky správania, či príznaky ochorenia (5). Dieťa s diabetes mellitus je rovnako chápané ako jeho zdraví spolužiaci, či už zo stránky somatickej, ale aj intelektuálnej. Požiadavky na dieťa s diabetom zo strany učiteľa by mali byť rovnaké ako



u iných a nemali by sa meniť. Len takto možno zaručiť, že z neho vyrastie sebavedomý jedinec s kladným sebahodnotením (13). Diabetes u dieťaťa a jeho liečba je pomerne náročná ako pre rodičov, tak aj pre samotné dieťa. Preto je veľkým prínosom porozumenie zo strany pedagógov a vychovávateľov (6). Dieťa nepotrebuje súcit a ani iné úľavy, ale potrebuje porozumenie a ochotu, niekedy aj zásah v situáciách spojených s liečbou tohto ochorenia. V prípade diabetu by pedagógovia mali poznať nasledovné zásady:

- U žiaka s diabetom kedykoľvek umožniť prestávku na jedlo alebo tekutiny, ak pociťuje ťažkosti vyplývajúce z ochorenia.
- Mať znalosti o hypoglykémii a jej príznakov a náležite jednať.
- Zabezpečiť, aby mal žiak po ruke zdroj cukru.
- Nerobiť rozdiely medzi žiakmi s diabetom a ostatnými spolužiakmi.
- Aktivizovať žiakov rovnako bez rozdielu a prispôbiť aktivity pre všetkých účastníkov.
- Dať priestor diabetikom na vykonanie činností, ktoré sú nevyhnutné pre zvládanie ich ochorenia (1).

Dieťa s diabetom nie je nutné oslobodzovať od telesnej výchovy. Práve naopak, diabetici majú mať zaradené do svojich denných činností aj pohybové aktivity na zlepšenie ich zdravotného stavu. Dieťa musí mať zabezpečené všetky úkony, aby zvládalo hodiny telesnej výchovy, za čo majú povinne zodpovedať rodičia. Záujmové krúžky sú taktiež súčasťou denného vyučovania žiaka (11).

## **2 HODNOTENIE VEDOMOSTÍ A NÁZOROV PEDAGÓGOV O ZVLÁDANÍ KOMPLIKÁCIÍ OCHORENIA DIABETES MELLITUS 1. TYPU U DETÍ**

### **2.1 Cieľ štúdie**

Cieľom štúdie bolo zistiť a zhodnotiť mieru vedomostí pedagógov materských a základných škôl o akútnych komplikáciách ochorenia diabetes mellitus 1. typu a o spôsobe poskytnutia prvej pomoci pri týchto komplikáciách. V rámci čiastkových cieľov sme zisťovali skúsenosti a prípadné obavy pedagógov s výchovou a vzdelávaním detí s DM 1. typu počas pedagogickej praxe. Konkrétne sme sa zamerali na zisťovanie znalostí pedagógov o príčinách, príznakoch ochorenia a o poskytnutí prvej pomoci pri hypoglykémii a hyperglykémii. Sledovali sme vedomosti pedagógov v oblasti stravovania a pohybovej aktivity detí s DM 1. typu v prostredí školy. Zisťovali sme aj názory a návrhy pedagógov na vytvorenie vhodných podmienok pri výučbe detí s DM 1. typu.

### **2.2 Metodika**

Údaje boli zozbierané prostredníctvom dotazníka s názvom „Informovanosť pedagógov o ochorení diabetes mellitus 1. typu u žiakov“. Dotazník vznikol na základe projektu s názvom *Inovatívne spôsoby edukácie rodičov a detí s ochorením diabetes mellitus 1. typu*. Okrem základných demografických údajov obsahoval 21 položiek väčšinou zatvoreného typu. Bol k dispozícii v printovej a elektronickej podobe. Rozdaných bolo 1260 dotazníkov, vrátených bolo 567 (74,21%) dotazníkov zo základných škôl a 197 (25,79%) z materských škôl. Spolu bolo vrátených 764 dotazníkov. Návratnosť bola 60,6%. Získané dáta boli spracované v programe Excel 2016 a Statistica. Prieskum bol realizovaný v mesiacoch december 2016 – marec 2017. Dotazníky boli rozdané a zozbierané prostredníctvom administrujúcich osôb – študentov odboru ošetrovateľstva FZO. Dotazníky boli distribuované s písomným súhlasom vedenia jednotlivých MŠ a ZŠ. Do prieskumu bolo zaradených spolu 54 MŠ a ZŠ zo všetkých krajov SR. Prostredníctvom e-mailu sme kontaktovali respondentov so žiadosťou o vyplnenie dotazníka aj v elektronickej verzii na priloženom linku.

## 2.3 Výsledky

Tab. 1 Nutnosť kontroly glykémie pred hodinou TV

pred telesnou výchovou skontrolovať hladinu glykémie	početnosť (n)	kumulatívna početnosť	relatívna (%)	kumulatívna relatívna
súhlasím	400	400	52,36	52,36
neviem	323	723	42,28	94,63
nesúhlasím	41	764	5,37	100,00
<b>spolu</b>	<b>764</b>		<b>100,00</b>	

Správne odpovedalo 400 respondentov (52,36 %). Správna odpoveď bola „súhlasím“.

Tab. 2 Možnosť pohybovej aktivity pri nízkej glykémii

môže dieťa cvičiť s nízkou hladinou glykémie keď sa predtým najie?	početnosť (n)	kumulatívna početnosť	relatívna (%)	kumulatívna relatívna
súhlasím	388	388	50,79	50,79
neviem	326	714	42,67	93,46
nesúhlasím	50	764	6,54	100,00
<b>spolu</b>	<b>764</b>		<b>100</b>	

Správne odpovedalo 388 respondentov (50,79 %). Dieťa s DM 1. môže cvičiť, aj keď má nízku hladinu cukru v krvi, ale musí sa predtým najesť.

Tab. 3 Možnosti zriadenia miestnosti na vykonávanie liečebných opatrení pri DM

zriadiť osobitnú miestnosť pre potreby dieťaťa s DM	početnosť (n)	kumulatívna početnosť	relatívna (%)	kumulatívna relatívna
áno	331	331	43,32	43,32
neviem	234	565	30,63	73,95
nie	199	764	26,05	100,00
<b>spolu</b>	<b>764</b>		<b>100,00</b>	

331 respondentov (43,3%) sa domnieva, že bolo by vhodné v rámci školy vytvoriť osobitnú miestnosť pre potreby dieťaťa s DM napr. aplikácia inzulínu, meranie hladiny glykémie. Názor na vhodnosť zriadenia osobitnej miestnosti pre potreby dieťaťa s DM závisí od toho, či sa pedagóg stretol počas svojej praxe s takýmto dieťaťom alebo nie.

Tab. 4 Skutočná početnosť

Stretli ste sa počas svojej pedagogickej praxe s dieťaťom s týmto ochorením?	bolo by vhodné zriadiť osobitnú miestnosť pre potreby dieťaťa s DM			
	áno	neviem	nie	spolu
áno	179	92	93	364
neviem	6	11	5	22
nie	146	131	101	378
<b>spolu</b>	<b>331</b>	<b>234</b>	<b>199</b>	<b>764</b>

Tab. 5 Očakávaná početnosť

Stretli ste sa počas svojej pedagogickej praxe s dieťaťom s týmto ochorením?	bolo by vhodné zriadiť osobitnú miestnosť pre potreby dieťaťa s DM			spolu
	áno	neviem	nie	
áno	157,70	111,49	94,81	364
neviem	9,53	6,74	5,73	22
nie	163,77	115,77	98,46	378
spolu	331	234	199	764

Dosiahnutá hladina signifikancie  $p = 0,006096$  je menšia ako stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , preto zamietame hypotézu a tvrdíme, že to či by bolo vhodné vytvoriť osobitnú miestnosť pre potreby dieťaťa s DM napr. aplikácia inzulínu, meranie hladiny glykémie je priamo závislé od toho, či pedagóg sa už stretol počas svojej praxe s dieťaťom s ochorením DM.

Tab. 6 Subjektívne hodnotenie svojich znalostí o DM

vedomosti o problematike DM u detí	početnosť (n)	kumulatívna početnosť	relatívna (%)	kumulatívna relatívna
výborné	10	10	1,31	1,31
veľmi dobré	31	41	4,06	5,37
dobré	224	265	29,32	34,69
dostatočné	205	470	26,83	61,52
nedostatočné	294	764	38,48	100,00
spolu	764		100,00	

Najviac respondentov ( $n = 294$ ) bolo v skupine, ktorí by svoje vedomosti ohodnotili ako nedostatočné, až 38,5%. Najmenšiu skupinu ( $n = 10$ ) tvorili respondenti, ktorí pokladajú svoje vedomosti o ochorení DM u dieťaťa za výborné, t.j. 1,3 % všetkých opýtaných.

Hodnotenie vedomostí o problematike ochorenia DM u dieťaťa nie je závislé na veku respondenta.

Tab. 7 Vzťah vedomosti-vek  
Skutočné početnosti

vekové kategórie	výborné	veľmi dobré	dobré	dostatočné	nedostatočné	spolu
$10 < x \leq 20$	0	0	1	2	0	3
$20 < x \leq 30$	1	1	27	22	30	81
$30 < x \leq 40$	4	11	56	60	79	210
$40 < x \leq 50$	4	10	65	57	94	230
$50 < x \leq 60$	1	7	66	57	81	212
$60 < x \leq 70$	0	2	9	7	10	28
spolu	10	31	224	205	294	764

Tab. 8 Vzťah vedomosti - vek  
Očakávané početnosti

vekové kategórie	výborné	veľmi dobré	dobré	dostatočné	nedostatočné	spolu
10 < x <= 20	0,039	0,122	0,880	0,805	1,154	3
20 < x <= 30	1,060	3,287	23,749	21,734	31,170	81
30 < x <= 40	2,749	8,521	61,571	56,348	80,812	210
40 < x <= 50	3,010	9,332	67,435	61,715	88,508	230
50 < x <= 60	2,775	8,602	62,157	56,885	81,581	212
60 < x <= 70	0,366	1,136	8,209	7,513	10,775	28
<b>spolu</b>	10	31	224	205	294	764

Dosiahnutá hladina signifikancie  $p = 0,692391$  je väčšia ako stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , preto nezamietame hypotézu a tvrdíme, že vedomosti o ochorení DM u dieťaťa nie sú závislé od veku respondenta. Výborné znalosti o ochorení DM sme zaznamenali u respondentov medzi 30-tym ( $n = 4$ ) až 50-tym ( $n = 4$ ) vekom života. Paradoxom je, že u respondentov medzi 40-tym a 50-tym rokom života sme zaznamenali aj najviac negatívnych odpovedí ( $n = 94$ ), t.j. nedostatočné vedomosti.

Tab. 9 Záujem o získanie ďalších vedomostí o DM

záujem o získanie informácií o ochorení DM v detskom veku	početnosť (n)	kumulatívna početnosť	relatívna (%)	kumulatívna relatívna
áno	607	607	79,45	79,45
nie	157	764	20,55	100,00
<b>spolu</b>	<b>764</b>		<b>100,00</b>	

Najviac 79,45 % respondentov ( $n = 607$ ) má záujem o získanie informácií o ochorení DM v detskom veku. Naopak, 157 respondentov nemá záujem o tieto informácie. Ochota získavať informácie a ďalej sa vzdelávať o ochorení DM v detskom veku nie je závislé od obáv respondenta učiť dieťa s týmto ochorením.

Tab. 10 Skutočné početnosti  
Vzťah ochota získavať informácie - obavy

obavy učiť dieťa s ochorením DM	záujem o informácie	nezáujem o informácie	spolu
áno	89	19	108
neviem	167	47	214
nie	351	91	442
<b>spolu</b>	<b>607</b>	<b>157</b>	<b>764</b>

Tab. 11 Očakávané početnosti  
Vzťah ochota získavať informácie - obavy

obavy učiť dieťa s ochorením DM	záujem o informácie	nezáujem o informácie	spolu
áno	85,81	22,19	108
neviem	170,02	43,98	214
nie	351,17	90,83	442
<b>spolu</b>	<b>607</b>	<b>157</b>	<b>764</b>

Dosiahnutá hladina signifikancie  $p = 0,656881$  je väčšia ako stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , preto nezamietame hypotézu a tvrdíme, že záujem o sprostredkovanie informácií o ochorení DM v detskom veku nie je závislé od vnútorného postoja respondenta (obavy učiť dieťa s týmto ochorením). Paradoxom je výsledok medzi respondentmi, ktorý v otázke 3 uviedli, že by mali obavu učiť dieťa s ochorením DM, ale napriek tomu 19 z nich nemá záujem o sprostredkovanie informácií.

### 3. DISKUSIA

V priebehu detstva a dospievania ochoreje jedno z 500 až 1000 detí. Ak sa však toto ochorenie prejaví u dieťaťa, je už isté, že bude liečené podávaním inzulínu. Liečenie detského pacienta vyžaduje úsilie rodičov a samotného dieťaťa. Aj napriek samotnému ochoreniu, môže byť dieťa v škole úspešné a môže prežiť kvalitný život (7). Zdravé dieťa je zrazu doživotne odkázané na podávanie inzulínu, na diétne obmedzenia v oblasti stravy a na rešpektovanie nových pravidiel. Je veľmi potrebné, aby deti cítili podporu zo strany rodičov, pedagógov a najbližších pri riešení novovzniknutých problémov súvisiacich s diabetom (2).

Pri hodnotení znalostí o ochorení DM sme sa zamerali na informácie o fyziologickej hodnote glykémie v krvi nalačno, rozpoznanie príznakov hypo alebo hyperglykémie, vedomosti o príčinách vzniku týchto komplikácií, a 1. pomoci pri komplikáciách. Takmer 68 % ( $n = 519$ ) respondentov vedeli uviesť fyziologickú hodnotu glykémie v krvi nalačno. 68% respondentov vedelo správne rozpoznať príznaky hypoglykémie: potenie, tras, hlad, zrýchlený pulz, nervozita, závraty, bolesti hlavy dvojité videnie až kŕče. Väčšinou ide o hodnotu nižšiu ako 3,5 mmol/l. Ako najčastejšie príčiny vzniku hypoglykémie označilo správne iba 12,6% respondentov nadmernú fyzickú aktivitu, nedostatočný príjem stravy a aplikáciu vyššej dávky inzulínu. Podať sladký nápoj, jedlo a privolať lekársku službu prvej pomoci pri hypoglykémii označilo ako správnu kombináciu odpovedí iba 6,41 % respondentov. Na otázku, či by dieťa s DM malo byť oslobodené od hodín telesnej výchovy 62,83% odpovedalo záporne, teda nemali by byť oslobodené od telesnej výchovy. Dieťa s DM pred hodinou telesnej výchovy si musí podľa väčšiny - 52% respondentov skontrolovať hladinu glykémie. Ak si dieťa odmeria nízku hladinu glykémie môže cvičiť, ale najprv sa musí najesť, je správna odpoveď, ktorú uviedlo takmer 51%. Glykémia sa má monitorovať pred, počas a po cvičení aby sa predišlo vzniku hypoglykémie. Rovnako sa neodporúča cvičiť pri hodnotách glykémie nad 14 mmol/l s prítomnosťou ketolátok v moči. Ak hodnoty glykémie pred cvičením sú nižšie ako 5,6 mmol/l je potreba prijať cukry. Potrebné je aby sa diabetik oboznámil so zmenami glukózy po absolvovaní iných typov cvičení v závislosti od trvania a intenzity fyzickej aktivity. Pri diabete mellitus 1. typu je hypoglykémia vzhľadom na fyzickú aktivitu častejšia ako pri DM 2. typu. Šport má jednoznačne pozitívne účinky pri všetkých typoch cukrovky. Väčšina školských jedální nepripravuje špeciálnu stravu pre dieťa s DM, čo tiež môže spôsobovať ťažkosti, hlavne ak sú podávané sladké jedlá (12).

43% respondentov súhlasí s tým, že by vrámci školy mala byť dostupná vyčlenená miestnosť pre situácie, keď si musí dieťa aplikovať inzulín, odmerať hladinu glykémie pomocou glukomera alebo realizovať iné dôležité činnosti súvisiace s liečbou DM. Považujeme za potrebné a pre pohodu dieťaťa s DM prospešné, aby si nemuselo pichať inzulín alebo pichať do prsta pri meraní cukru v krvi pred očami iných detí. Zisťovali sme či, názor na vhodnosť zariadenia osobitnej miestnosti pre potreby dieťaťa s DM závisí od toho, či sa pedagóg stretol počas svojej praxe s takýmto dieťaťom alebo nie. Dosiahnutá hladina signifikancie  $p = 0,006096$  je menšia ako stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , preto zamietame hypotézu a tvrdíme, že to, či by bolo vhodné vytvoriť osobitnú miestnosť pre potreby dieťaťa s DM napr. aplikácia inzulínu, meranie hladiny glykémie je priamo závislé od toho, či pedagóg sa už stretol počas svojej praxe s dieťaťom s ochorením DM.

Pri subjektívnom hodnotení svojich znalostí najviac respondentov (n = 294) svoje vedomosti ohodnotili ako nedostatočné, až 38,5%. Najmenšiu skupinu (n = 10) tvorili respondenti, ktorí pokladajú svoje vedomosti o ochorení DM u dieťaťa za výborné, t.j. 1,3 % všetkých opýtaných. Sledovali sme súvislosť úrovne vedomostí o problematike ochorenia DM s vekom respondenta. Dosiadnutá hladina signifikancie  $p = 0,692391$  je väčšia ako stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , preto nezamietame hypotézu a tvrdíme, že vedomosti o ochorení DM nie sú závislé od veku respondenta. Výborné znalosti o ochorení DM sme zaznamenali u respondentov medzi 30-tym (n = 4) až 50-tym (n = 4) vekom života. Paradoxom je, že u respondentov medzi 40-tym a 50-tym rokom života sme zaznamenali aj najviac negatívnych odpovedí (n = 94), t.j. nedostatočné vedomosti. Ochota získavať informácie a ďalej sa vzdelávať o ochorení DM v detskom veku nie je závislé od obáv respondenta učiť dieťa s týmto ochorením. Dosiadnutá hladina signifikancie  $p = 0,656881$  je väčšia ako stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , preto nezamietame hypotézu a tvrdíme, že záujem o sprostredkovanie informácií o ochorení DM v detskom veku nie je závislé od vnútorného postoja respondenta (obavy učiť dieťa s týmto ochorením). Paradoxom je výsledok medzi respondentmi, ktorý v otázke 3 uviedli, že by mali obavu učiť dieťa s ochorením DM, ale napriek tomu 19 z nich nemá záujem o sprostredkovanie informácií.

#### 4. ZÁVER

Výskyt ochorenia DM v dnešnej dobe čoraz viac narastá, aj u detí a mladých ľudí. Preto je nutné, aby o tomto ochorení boli informovaní predovšetkým pedagógovia a vychovávatelia v školských kluboch, ktorí sa môžu so žiakom s diabetes mellitus počas svojej pedagogickej praxe stretnúť. Zároveň by mali byť informovaní ako postupovať v prípade akútnych komplikácií diabetu a dokázali tak žiakovi adekvátne pomôcť. Celkovo môžeme zhodnotiť, že pedagógovia majú základné informácie o ochorení diabetes mellitus a o akútnych komplikáciách diabetu. Prieskumom sme identifikovali aj oblasti, v ktorých pedagógovia nemali dostačujúce vedomosti. Domnievame sa, že hlbšie poznanie tejto problematiky odbremení pedagógov od strachu mať diabetického žiaka v triede. Samotné dieťa, by malo pocítiť integráciu v triede a podporu zo strany pedagógov, ktorí mu môžu v určitých situáciách aj zachrániť život.

#### Použitá literatúra

1. ČADOVÁ, E. a kol., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s telesným postižením nebo závažným onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4454-3.
2. HERCEG, P. a kol., 2013. *Dia šlabikár*. Spišská Nová Ves: PRO GRUP, s.r.o. ISBN 978-80-971415-1-6.
3. KITZLEROVÁ, Eva, 2008. *Potřebují pacienti trpící diabetem mellitem psychosociální pomoc?* [online]. Praha: Psychiatrická klinika 1. LF UK a VFN [cit.2016-11-09]. Dostupné z: [http://cspsychiatr.cz/dwnld/CSP\\_2008\\_4\\_180\\_185.pdf](http://cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2008_4_180_185.pdf)
4. KOMOROUSOVÁ, Jana, 2010. *Diabetici v psychiatrické ambulanci*. [online]. Plzeň: Psychiatrická klinika FN Plzeň. [cit.2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2010/04/03.pdf>.
5. KOTULÁN, J. a kol., 2012. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN. 978-80-2105-763-0.
6. LEBL, J. a kol., 2008. *Abeceda diabetu*. 3. vyd. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-141-7.
7. LEBL, J., Š. PRŮHOVÁ a Z. ŠUMNÍK a kol., 2015. *Abeceda diabetu. Příručka pro děti a mladé dospělé, kteří chtějí o diabetu vědět víc*. 4. vyd. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-438-8.

8. LEBL, J. a kol., 2016. *Dětská endokrinologie a diabetologie*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-271-8.
9. ONDŘIOVÁ, I., T. FERTALOVÁ a A. JACOVÁ, 2004. Psychologická dimenzia kvality života dieťaťa s diagnózou diabetes mellitus. In: J. DŽUKA. *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-282-8.
10. OPATŘILOVÁ, D., D. ZÁMEČNÍKOVÁ, 2007. *Somtopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-137-9.
11. PILKOVÁ, Ľubica, 2013. *Informácia pre vedenie školy a pedagogických pracovníkov* [online]. [cit.2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.diabetikinfo.sk/files/Pre-vedenie-skoly.pdf>.
12. RUŠAVÝ, Z., BROŽ, J., et al. 2012. *Diabetes a sport: příručka pro lékaře ošetřující nemocné s diabetem 1. typu*. Praha: Maxdorf. ISBN 978-807345-289-6.
13. ŠKVOR, J. 2011. Dítě s diabetem ve škole. *DIA styl*, 2011, roč. 7, č. 5, s. 34–35. ISSN 1801-
14. ŠTECHOVÁ, K., J. PERUŠIČOVÁ a M. HONKA, 2014. *Diabetes mellitus 1. typu*. 1. vyd. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-377-0.
15. ŠURANOVÁ, Michala, 2016. *Psychika a diabetes mellitus alebo Ako súvisí psychické zdravie s našimi glykémiami?* [online]. [cit.2016-11-09]. Dostupné z: <http://dia.hnonline.sk/595374-psychika-a-diabetes-mellitus-alebo-ako-suvisi-psychicke-zdravie-s-nasimi-glykemiami>

#### **Kontaktné údaje**

PhDr. Andrea Šuličová, PhD.

Prešovská univerzita Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1

080 01 Prešov

Email: [Andrea.Sulicova@unipo.sk](mailto:Andrea.Sulicova@unipo.sk)

# VÝZNAM EDUKÁCIE DETÍ S DIABETES MELLITUS 1.TYPU NA INTEGRÁCIU V ŠKOLSKOM ZARIADENÍ

## THE IMPORTANCE OF EDUCATION OF CHILDREN WITH DIABETES MELLITUS TYPE 1 FOR THEIR INTEGRATION IN SCHOOL

*Tatiana Šantová, Andrea Šuličová, Ľubica Derňárová, Jana Cinová, Zuzana Novotná, Zuzana Šimová*

### Abstrakt

Diabetes mellitus (DM) je jedným z najzávažnejších a najčastejšie sa vyskytujúcich ochorení modernej civilizácie s výrazným nárastom nových prípadov každý rok. Ochorenie môže postihnúť nie len dospelých, ale hlavne deti a dospievajúcich. V roku 2015 bolo na Slovensku evidovaných a liečených 345 475 diabetikov (161 133 mužov a 184 342 žien). Z celkového počtu evidovaných diabetikov je 7,3 % pacientov s DM 1. typu (8). V Európe, stúpa výskyt ochorenia u detí v predškolskom veku o päť percent ročne a u starších detí a adolescentov o tri percentá ročne. Edukácia zohráva pri ochorení DM 1.typu významnú úlohu a stáva sa neodmysliteľnou súčasťou liečby. Pred samotným nástupom dieťaťa do školského zariadenia je potrebné, aby si rodičia overili, či dieťa bude schopné integrovať sa v školskom zariadení a samostatne zvládať krízové situácie spojené s ochorením. Ani novovzniknutá diagnóza nie je dôvodom na to, aby bol nástup do školy odložený. Preto je potrebné učiteľa informovať o základných pojmoch a o možnom vzniku komplikácii vyplývajúcich z ochorenia (3).

*Kľúčové slová: Diabetes mellitus 1.typu. Edukácia. Prieskum.*

### Abstract

Diabetes mellitus is one of the most serious and most common diseases of modern civilization with a significant increase of new cases each year. The disease can affect not only adults but especially children and adolescents. In 2015, 345,455 diabetics (161,133 men and 184,342 women) were registered and treated in Slovakia. Of the total number of registered diabetics, 7.3% of patients are with type 1 DM (National Center for Health Information 2016), (8). In Europe, the prevalence of the disease in pre-school age children is rising by five percent per year and by older children and adolescents by three percent per year. Education plays an important role in DM 1 - type disease and becomes an inherent part of the treatment. Before the child enters the school, parents need to be sure that the child will be able to integrate in the school facility and manage the disease-related crises independently. Even a newly discovered diagnosis is not a reason to delay getting into school. Therefore, the teacher needs to be informed about the underlying concepts and possible complications resulting from the disease (3).

*Key words: Diabetes mellitus of the first type. Education. Research.*

## 1. CHARAKTERISTIKA OCHORENIA DIABETES MELLITUS 1.TYPU A VÝZNAM EDUKÁCIE

Diabetes mellitus je ochorenie, ktorého charakteristickým znakom je chronické zvýšenie glykémie, spôsobené nedostatočnou tvorbou, sekréciou alebo nedostatočným účinkom inzulínu v organizme. Výsledkom je porucha metabolizmu sacharidov, sekundárna porucha



tukov, bielkovín, vody a minerálov (4). Diabetes mellitus 1. typu vzniká tak, že sa netvorí inzulín v B-bunkách Langerhasových ostrovčekov v pankrease. Po jedle sa glukóza vstrebáva do krvi a glykémia stúpa. Glukóza koluje vo veľkom množstve v krvi, glykémia stúpa aj keď človek neprijíma potravu. Telové bunky nemôžu glukózu dobre využívať, rozkladať a získavať z nej energiu, chýba im k tomu inzulín, ktorý bunky pre glukózu otvára. Tento typ diabetu je najčastejší u detí, dospievajúcich a mladých dospelých. Liečba pozostáva nielen z aplikácie inzulínu ale dôležitou súčasťou liečby je úprava stravy, voľba vhodných potravín s nízkym glykemickým indexom a v neposlednom rade športové aktivity, ktoré majú veľký podiel na úprave hladiny glykémie v krvi. Chceme podotknúť že aj v tomto prípade je nutné zúročiť vedomosti a skúsenosti ako vhodne skombinovať všetky tri súčasti liečby a udržiavať hodnoty glykémie v norme. Preto je veľmi dôležitý správny manažment ochorenia, ktorý zahŕňa sebaovládanie, selfmonitoring a sebadisciplínu (5).

### **1.1 Edukácia**

Dôležitou zložkou terapie je aj edukácia diabetikov, v našom prípade, keďže ide o detských pacientov tak hlavne edukácia rodičov, ktorá sa delí na individuálnu a skupinovú. Edukácia by mala byť zreteľná, konkrétna, poučná, názorne predvedené praktické podávanie inzulínu cez inzulínovú striekačku, inzulínové pero, prípadne pumpu. Edukácia má byť podaná na úrovni dosiahnutého vzdelania rodiča. Edukácia sa stáva neodmysliteľnou súčasťou liečby. Aby mala úspech, je dôležité na začiatku liečby sledovať vzťah rodičov k dieťaťu a odhadnúť do akej miery je rodina schopná pomôcť dieťaťu. Kľúčom k úspešnej výučbe detského pacienta je efektívna komunikácia. Vyžaduje veľkú vynaliezavosť, využívanie výučbových metód, ktoré zohľadňujú vek dieťaťa a prispôsobujú ich jeho inteligencii.

Magerčiaková uvádza všeobecné pravidlá pre edukáciu detí takto:

- hovorte deťom pravdu o procedúrach alebo chorobe, aby ste predišli ich pocitu viny,
- nehovorte dieťaťu, že zákrok nebude bolieť, keď bude,
- na zákrok pripravte dieťa vopred, aby malo čas položiť vám otázky,
- deti nie sú schopné sústrediť sa na dlhšiu dobu, preto skráťte dobu vysvetľovania,
- nešetríte povzbudením a pochvalou,
- deti sa najlepšie učia interaktívnou hrou,
- buďte pripravení odpovedať na kladené otázky (6).

### **1.2 Edukácia pacienta s novodiagnostikovaným ochorením diabetes mellitus**

S výučbou pacienta s ochorením DM 1. typu začíname vtedy, keď to jeho zdravotný a psychický stav dovoľí a je schopný prijímať informácie a niečomu novému sa učiť. Počas hospitalizácie dieťaťa, ktorá trvá asi 10 dní, musíme pripraviť najbližšiu rodinu prakticky aj teoreticky na zvládnutie prvých krokov doma. Proces výučby predstavuje tvar pyramídy, kde základ stavby tvorí poznanie osobnosti pacienta a jeho sociálneho prostredia. Na základe tohto poznania vypracuje sestra edukačný plán. V popredí je hierarchia potrieb konkrétneho pacienta a jeho rodiny. Edukačný plán môžeme teoreticky rozdeliť do troch fáz. Prvou fázou je počiatočná výchova. Efektívna správne zvolená komunikácia s pacientom po zvládnutí akútneho stavu informuje pacienta o základoch ochorenia. Prvé informácie o ochorení a význame vzájomnej spolupráce podáva lekár. Taktiež informuje o akútnych komplikáciách diabetu, predovšetkým o hypoglykémii, ako rozpoznať jej príznaky, ako jej predchádzať a ako ju liečiť. Sestra v spolupráci s pacientom a rodičom naplánujú a realizujú edukačné stretnutia v rámci hospitalizácie. Detský pacient aj rodič sa postupne musia naučiť zvládnuť techniku aplikácie inzulínu, musia poznať druhy inzulínov a čas ich pôsobenia, inzulínové terapeutické režimy, veľkú pozornosť venujeme selfmonitoringu glykémie, glykozúrie a celkovej adaptácii na diabetický režim.

Osobitnú pozornosť venujeme dietoterapii, do edukačných stretnutí zapájame aj detskú diétnu sestru, ktorá má vypracovaný postup edukácie diabetického pacienta. Umenie udržať v harmónii diétu, pohyb a dávky inzulínu vyžadujú opakované edukačné stretnutia a vzhľadom na veľké množstvo nových informácií je potrebná „spätná väzba“. Tú realizujeme formou štruktúrovaného rozhovoru alebo vedomostným testom, zručnosť a schopnosť aplikácie inzulínu a selfmonitoringu overujeme pozorovaním pacienta. Dobré vedomosti a správna motivácia vedú pacienta k aktívnej spolupráci s odborným tímom – compliance. Dieťa aj rodičia si musia uvedomiť, že to je len prvá fáza výchovného procesu pri celoživotnom ochorení a po prepustení domov je potrebné vo výučbe pokračovať. Hĺbková výchova nadväzuje na počítačnú výchovu asi po 4-6 týždňoch, kedy sa diabetes stáva dominantou vo vedomí pacienta aj jeho rodiny. V súčasnosti je veľa dostupných informačných zdrojov, ktoré pacienta do detailov oboznámia s ochorením a vynárajú sa nové otázky a starosti, čo vytvára vhodný predpoklad na ďalšiu výučbu pacienta. Dieťa i rodina v obvyklom prostredí doma, v škôlke, v škole, medzi priateľmi objavuje problémy a situácie, s ktorými si nevedia poradiť a hľadajú riešenie. Hĺbková edukácia pacienta zahŕňa všetky aspekty ochorenia s cieľom kompenzácie zdravotného stavu hlavne za nepriaznivých okolností, stresujúcich situácií, pri akútnom ochorení a nadmernej fyzickej záťaži. Individuálne lekcie sa prevádzajú v diabetologickej ambulancii alebo poradni, vhodné sú aj skupinové rozhovory a prednášky organizované Slovenskou diabetologickou spoločnosťou. Poslednou je fáza pokračujúcej výchovy, ktorá plynule nadväzuje na predchádzajúcu a spočíva v poskytovaní ďalších informácií v závislosti od aktuálnych a meniacich sa potrieb, podmienok a vedomostiach pacienta. Každá návšteva diabetologickej ambulancie sa považuje za výchovný moment, aby pacient „udržiaval krok“ čiže bol informovaný o novinkách v diabetológii a dáva priestor na opakovanie a aktualizáciu základných informácií.

### **1.3 Oblasť edukácie detského pacienta s diabetes mellitus 1. typu**

Dieťaťu a rodičom sa poskytujú informácie o ochorení a edukujú sa prostredníctvom rešpektovania zásady postupnosti od jednoduchšieho k zložitejšiemu. Preto postupujeme podľa nasledujúcich krokov:

- vysvetliť rodičom a primeraným spôsobom aj dieťaťu charakter a podstatu ochorenia, príčinu vzniku, liečbu a komplikácie,
- naučiť rodičov a dieťa samokontrolu selfmonitorovaním glykémie a vyšetrovať moč na prítomnosť cukru a ketolátok testovacími prúžkami,
- naučiť rodičov a dieťa aplikovať inzulín injekčnou striekačkou a inzulínovým perom, s dodržiavaním zásad sterility,
- naučiť dieťa a rodičov zostavovať jedálny lístok podľa odporúčaného počtu sacharidových jednotiek pre jednotlivé denné jedlá, poznať vhodné a nevhodné potraviny, zabezpečiť stretnutie s diétnou sestrou,
- zabezpečiť spoluprácu s fyzioterapeutom a odporučiť primeranú telesnú aktivitu – vypracovať s dieťaťom na základe odporúčania plán pohybových aktivít,
- oboznámiť rodičov a dieťa s akútnymi komplikáciami a ich účinným riešením,
- oboznámiť rodičov a dieťa s významom a zásadami pediatrickej starostlivosti,
- oboznámiť rodičov a dieťa s možnými chronickými komplikáciami v budúcnosti pri nedodržiavaní liečby inzulínom a diétotherapie,
- zainteresovať do spolupráce sociálnu sestru a oboznámiť s príspevkami na stravu,
- umožniť komunikáciu s inými rodičmi ktorí majú dieťa s ochorením DM 1. typu, výmenu názorov a skúseností.

#### **1.4 Špecifická edukácia v jednotlivých vývinových obdobiach**

Pre dojčatá a batolátá je najvhodnejším učiteľom rodič. U týchto detí sa často stretávame s negativizmom, preto je dôležité poskytnúť deťom pocit bezpečia. Rodičia im svojou prítomnosťou poskytujú bezpečné zázemie a tým vhodné prostredie na prijímanie nových informácií. Ťažko sa im vysvetľuje potreba užívania liekov alebo nevyhnutnosť bolestivého zákroku, preto je potrebné hľadať cestu k nadviazaniu kontaktu a získania si ich dôvery.

Deti predškolského veku rady všetko skúmajú, zaujímajú ich nové činnosti, čo im pomáha zbaviť sa strachu. Rady kladú otázky, na ktoré očakávajú odpovede primerané ich chápaniu. Dieťa potrebuje vedieť, že v nemocnici nie je za trest, ale preto aby sa liečilo.

Deti školského veku sa najlepšie učia v krátkych blokoch. Vedia už niečo o svojom tele a na všetko žiadajú vysvetlenie. Výučba je najefektívnejšia prostredníctvom použitých modelov – bábik alebo plyšových hračiek. Každý úspech potrebujú pochváliť.

Dospievajúca mládež sa radšej učí za neprítomnosti rodičov. Sú schopní abstraktne myslieť a aj napriek tomu je pre nich nepochopiteľné, že môžu vážne ochorieť. Sú sústredení na svoje telo, na to ako vyzerajú, a na to, aby boli akceptovaní svojimi rovesníkmi. Preto často odmietajú rady zdravotníkov a považujú ich za príkazy a zasahovanie do súkromia. V priebehu edukácie sa odporúča používať veľa ilustrácií a vyžaduje sa spätná väzba. Jednou z dôležitých podmienok efektívnej edukácie u detí v puberte je úprimnosť, s ktorou sestra k nim pristupuje.

Mladí ľudia berú zdravie často „na ľahkú váhu“, ak však pochopia ako môžu ovplyvniť svoje zdravie alebo ochorenie radi prijímajú pomoc a rady zdravotníckeho personálu (6).

#### **1.5 Dieťa s ochorením diabetes mellitus 1. typu v školských zariadeniach**

Ochorenie diabetes mellitus môže postihnúť človeka v ktorejkoľvek vekovej kategórii. Dieťaťu, ktorému bolo ochorenie diagnostikované, je doživotne nariadené aplikovanie inzulínu, diéta a dodržiavanie určitých pravidiel. Všetky deti musia navštevovať školské zariadenia, kde sa ocitnú bez svojich rodičov a najbližších (2). Ochorenie diabetes mellitus si nekladie otázku, či už školský rok začal, vtrhne do života detí a rodičov bez pozvania, rozbije stereotypný život a ovplyvní každú chvíľu v živote. Pred samotným nástupom dieťaťa do školského zariadenia je potrebné, aby si rodičia overili, či dieťa s ochorením bude schopné samostatne fungovať v škole. Ani novovzniknutá diagnóza nie je dôvodom na to, aby bol nástup do školy odložený (9). Dieťa s diabetom má v škole rovnaké potreby ako zdravé dieťa, ale potrebuje dôkladnejšiu starostlivosť. Preto je potrebné učiteľa informovať o základných pojmoch a o možnom vzniku komplikácií vyplývajúcich z ochorenia (9). Učiteľ musí mať dostatok informácií o zdravotnom stave dieťaťa, poznať priebeh ochorenia, vedieť spoznať prichádzajúce nebezpečenstvo, schopnosť poskytnúť prvú pomoc, vlastniť telefónny kontakt na rodičov dieťaťa. Veľmi dôležité je, aby bol učiteľ schopný rozpoznať príznaky hypoglykémie a hyperglykémie a vedieť pohotovo reagovať. Potrebné je tiež dôkladne poučiť dieťa, že v prípade hypoglykémie alebo hyperglykémie je povinné o tom informovať pedagóga aj počas vyučovacej hodiny a ihneď túto situáciu začať riešiť. Dieťa treba pripraviť na to, že mu v kolektíve budú často kladené otázky, čo mu je. Potrebné je tiež poučiť aj spolužiakov dieťaťa o tom, že je zakázané podávať mu akékoľvek cukríky a sladkosti. Prioritné je dieťa informovať aj o tom, že na obede musí zjesť celú dávku a môže jesť aj počas hodiny, ak je to potrebné. Dieťa s ochorením za žiadnych okolností nesmie pociťovať izolovanosť a je dobré sa ho snažiť zapojiť do všetkých aktivít (2).

## 2. HODNOTENIE VPLYVU EDUKÁCIE DIEŤAŤA S DM 1.TYPU NA ZVLÁDANIE SITUÁCIÍ V ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH

### 2.1 Cieľ štúdie

Hlavným cieľom štúdie je zistiť ako dieťa s ochorením DM 1.typu vie využiť vedomosti získané edukáciou a uplatniť ich pri zvládaní situácii vyskytujúcich sa v školskom zariadení . Čiastkové ciele boli zamerané na vhodný výber školy pre dieťa s DM 1. typu ako sa dieťa správa v kolektíve, ako si aplikuje inzulín , aký je spôsob stravovania dieťaťa v školskom zariadení a ako dokáže zvládať akútne komplikácie v škole.

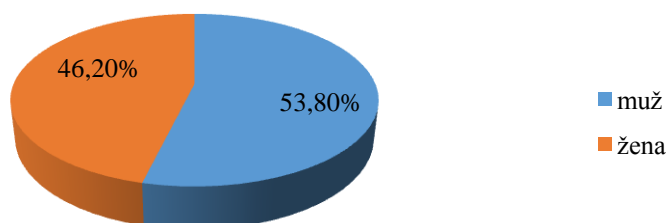
### 2.2 Metodika

Prieskum sme realizovali v dvoch detských diabetologických a endokrinologických ambulanciách vo FNsP J. A. Reimana v Prešove a neštátnom zdravotníckom zariadení Medikard s.r.o. Do prieskumu sa zapojilo 52 respondentov. V prieskume sme použili dotazník ktorý pozostával z 20 otázok. Distribuovaných bolo 70 dotazníkov, vyplnených 52. Percentuálna návratnosť dotazníkov bola 72,2 %. Výsledky prieskumu boli spracované matematicko-štatistickou metódou kvantitatívnej analýzy a prezentované prostredníctvom grafov a tabuliek.

### 2.3 Výsledky

Reprezentatívnu vzorku prieskumu tvorilo 52 respondentov rodičov detí s diagnózou diabetes mellitus 1 typu.

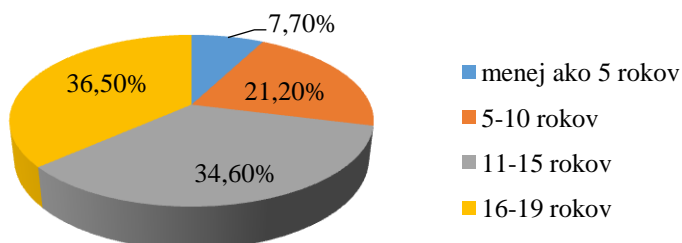
#### Analýza demografických údajov



Graf 1 Pohlavie

(Zdroj: vlastné spracovanie)

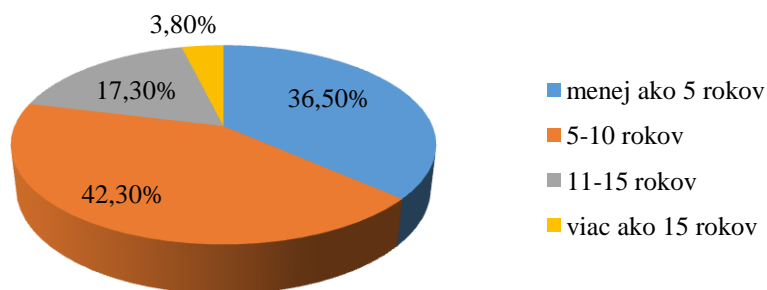
Prieskumu sa zúčastnilo 52 respondentov (100%), z toho 24 žien (46,2%) a 28 mužov (53,8%).



Graf 2 Vek respondentov

(Zdroj: vlastné spracovanie)

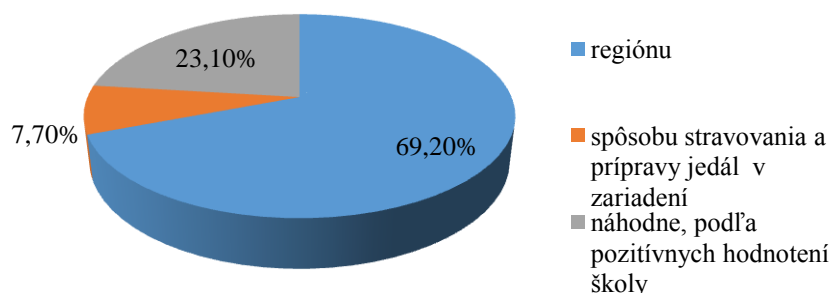
Z celkového počtu 52 respondentov (100%), 4 respondenti (7,7%) mali *menej ako 5 rokov*, 11 respondentov (21,2%) boli respondenti od *5-10 rokov* a 18 respondentov (34,6%) tvorili deti od *11-15 rokov*. Respondentov vo veku *16-19 rokov* bolo 19 (36,5%).



Graf 3 Dĺžka liečby ochorenia  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

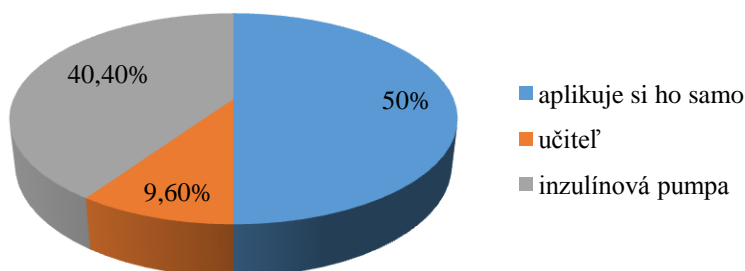
V položke je znázornené ako dlho sa respondenti liečia na diabetes mellitus 1. typu. Z celkového počtu 52 respondentov (100%), sa 19 respondentov (36,5%) lieči *menej ako 5 rokov*, 22 respondentov (42,3%) sa lieči *5-10 rokov*, 9 respondentov (17,3%) sa lieči *11-15 rokov* a 2 respondenti (3,8%) sa liečia *viac ako 15 rokov*.

#### Analýza položiek dotazníka



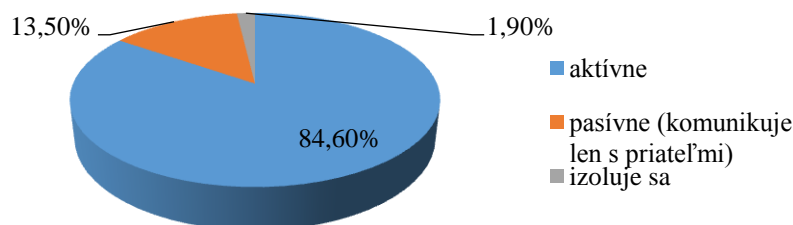
Graf 4 Výber školy pre dieťa s DM1  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tejto otázke sme sa respondentov pýtali podľa akých kritérií sa rozhodovali pri výbere školy pre svoje dieťa. Z celkového počtu 52 respondentov (100%), označilo možnosť podľa *regiónu* 36 respondentov (69,2%), 4 respondenti (7,7%) označili možnosť podľa *spôsobu stravovania a prípravy jedál v zariadení*. Možnosť náhodne, podľa pozitívnych hodnotení školy označilo 12 respondentov (23,1%).



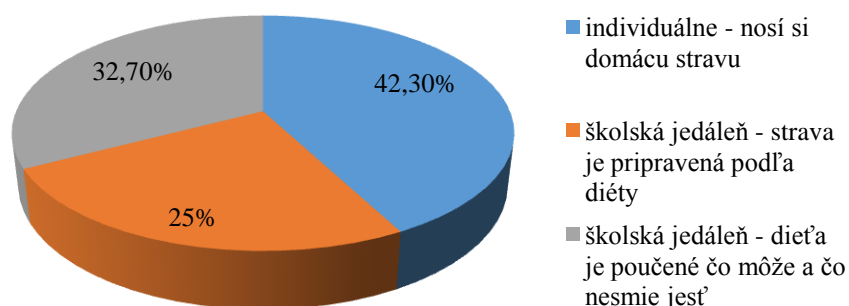
Graf 5 Spôsob aplikácie inzulínu v škole  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tejto otázke sme sa respondentov pýtali, kto aplikuje ich dieťaťu inzulín v škole. Z celkového počtu 52 respondentov (100%), 26 respondentov (50%) označilo možnosť *aplikuje si ho samo dieťa*, 5 respondentov (9,6%) označilo možnosť *učiteľ* a možnosť *inzulínová pumpa* označilo 21 respondentov (40,4%).



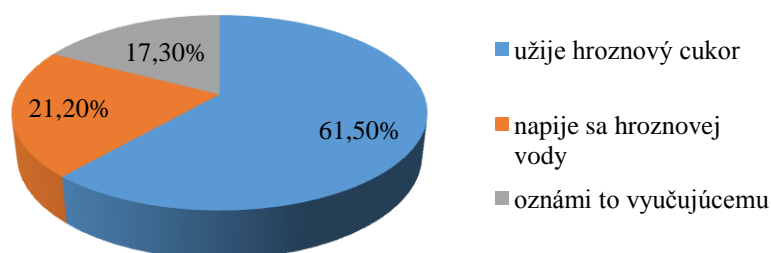
Graf 6 Správanie sa dieťaťa s diabetom v kolektíve  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tejto otázke sme sa respondentov pýtali, ako sa správajú ich deti v kolektíve. Z celkového počtu 52 respondentov (100%), 44 respondentov (84,6%) označilo možnosť *aktívne*. Možnosť *pasívne (komunikuje len s priateľmi)* označilo 7 respondentov (13,5%) a 1 respondent (1,9%) označil možnosť *izoluje sa*.



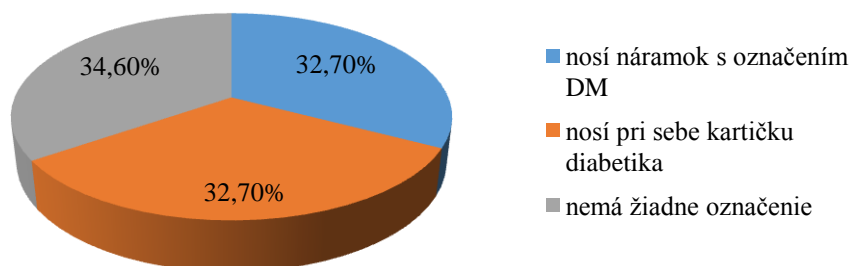
Graf 7 Spôsob stravovania dieťaťa s diabetom v škole  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tejto otázke sme sa respondentov pýtali, aký je spôsob stravovania ich detí v škole. Z celkového počtu 52 respondentov (100%), 22 respondentov (42,3%) označilo možnosť *individuálne – nosí si domácu stravu*. Možnosť *školská jedáleň – strava je pripravená podľa diéty* označilo 13 respondentov (25%) a možnosť *školská jedáleň – dieťa je poučené, čo môže a čo nesmie jesť* označilo 17 respondentov (32,7%)



Graf 8 Zvládanie hypoglykémie v škole  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tejto otázke sme sa respondentov pýtali ako dieťa zvláda hypoglykémiu v škole. Z celkového počtu 52 respondentov (100%), 32 respondentov (61,5%) označilo možnosť *užije hroznový cukor*, 11 respondentov (21,2%) označilo možnosť *napije sa hroznovej vody* a 9 respondentov (17,3%) označilo možnosť *oznámi to vyučujúcemu*.



Graf 9 Označenie dieťaťa s DM1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tejto otázke sme sa respondentov pýtali, ako sa okolie dozvie, že má Vaše dieťa DM v prípade kolapsu. Z celkového počtu 52 respondentov (100%), 17 respondentov (32,7%) označilo možnosť *nosí náramok s označením DM*, 17 respondentov (32,7%) označilo možnosť *nosí pri sebe kartičku diabetika* a možnosť *nemá žiadne označenie* označilo 18 respondentov (34,6%).

Tabuľka 1: Prehľad obmedzení vznikajúcich pri DM1

Obmedzenie	Počet respondentov	Vyjadrenie v percentách
žiadne	15	28,8%
fyzické	15	28,8%
psychické	32	61,5%
finančné	18	34,6%

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tejto otázke sme sa respondentov pýtali aké obmedzenie pre nich znamená ochorenie ich dieťaťa. Respondenti mohli označiť viacero odpovedí. Z celkového počtu 52 (100%), najčastejšie označili možnosť *psychické* 32 respondentov (61,5%). Možnosť *finančné* označilo 18 respondentov (34,6%), 15 respondentov (28,8%) označilo možnosť *fyzické*. Možnosť *žiadne* označilo 15 respondentov (28,8%).

### 3. DISKUSIA

Hlavným cieľom štúdie bolo zistiť ako dieťa s ochorením DM 1. typu vie využiť vedomosti získané edukáciou a uplatniť ich pri zvládaní situácii vyskytujúcich sa v školskom zariadení. Na základe našich zistení môžeme konštatovať, že rodičia si vyberali školu pre svoje dieťa podľa regiónu, teda čo najbližšie k domovu a k zamestnaniu rodičov. V školskom kolektíve si deti našli kamarátov a aktívne sa zapájajú do školských a mimoškolských aktivít. Spôsob stravovania detí v školských jedálňach je pomerne zložitý. Rodičia preferujú individuálny spôsob stravovania to znamená, že deti si nosia pripravenú stravu z domu. Ak sa vyskytnú akútne komplikácie - hypoglykémia alebo hyperglykémia, deti majú dostatok vedomosti o tom ako zvládať akútne komplikácie. Je potrebné zdôrazniť, že učitelia musia byť dostatočne informovaní o tom, že dieťa musí aj počas vyučovacej hodiny v akútnych prípadoch konzumovať jedlo alebo vypiť džús ak pociťuje hypoglykémiu. Naopak ak má dieťa hyperglykémiu teda zvýšenú hladinu cukru, učiteľ mu musí umožniť aby si mohlo

dopichnúť inzulín inzulínovým perom alebo pumpou. V závere musíme konštatovať, že je dôležité a nevyhnutné označenie dieťaťa s ochorením diabetes mellitus práve pre už spomínané akútne komplikácie, ktoré sa môžu vyskytnúť. Pozitívnym zistením bolo, že deti s týmto ochorením nosia ako označenie náramok s nápisom diabetes mellitus alebo denník diabetika. Kvalitnými vedomosťami získanými vhodnou edukáciou môžeme prispieť k lepšiemu, hodnotnejšiemu a šťastnejšiemu životu rodiny s dieťaťom s ochorením diabetes mellitus 1. typu.

#### 4. ZÁVER

Edukácia sa označuje ako proces vzdelávania sa a výchovy. Výuka je proces celoživotný. Edukácia má za cieľ dosiahnuť a udržať chorého v aktívnej a konštruktívnej úlohe spolutvorcu liečby. Medzi prvé základne liečebné postupy u diabetikov je udržanie optimálneho životného štýlu, ktorý zahŕňa edukačný proces, orientovaný na zmeny v stravovaní – diétny režim a pohybovú aktivitu. Základ edukácie pacienta tvoria vedomosti a poznatky o ochorení, ciele liečby, diétny a pohybový režim, selfmonitoring glykémie a glykozúrie, prevencia vzniku komplikácií (1). Sestra ako profesionál v ošetrovatelstve musí okrem ostatných činností zvládať aj rolu edukátora. Súčasťou náročnej roly na čas a profesijných kompetencií je vyžadovanie riešenia multidimenzionálnych a multivariabilných edukačných situácií. Pri diabete je najdôležitejší aktívny prístup k liečbe, pričom je pacient oboznámený s ochorením a dôležitými aspektmi ochorenia. Pacient sa musí naučiť žiť s týmto ochorením a aktívne sa spolupodieľať na liečbe ochorenia. Pacientovi musíme vysvetliť nutnosť zdravého životného štýlu. Poučíme ho o možnostiach liečby a selfmonitoringu. Pacient musí poznať príznaky akútnych komplikácií a včasných chronických komplikácií, aby v prípade ich vzniku mohol včas vyhľadať lekára. Význam komplexného edukačného procesu v liečbe detí s DM 1. typu spočíva nielen vo vzdelávaní a podávaní informácií, ale jeho prioritou je pomôcť dieťaťu aj jeho rodine naučiť sa žiť plnohodnotný život s týmto ochorením (7).

#### Literatúra

1. BABČÁK, M., ĎAĎOVSKÁ, K. 2009. Diabetes mellitus a šport. In: *Kardiológia pre prax*. ISSN 1336- 3433, 2009, roč. 7, č.1, s. 32-37.
2. HERCEG, P., 2016. *Dia šlabikár 2*. Spišská Nová Ves: Združenie rodičov a priateľov diabetických detí. ISBN 978-80-972320-0-9.
3. ILAVSKÁ, A., 2016. *Cukrovka – Diabetes*, [online]. [cit. 2016.11.8]. Dostupné z: <http://www.zdravie.sk/choroba/29713/cukrovka-diabetes>
4. KOVAL, J. a kol., 2008. *Pediatrica a pediatrické ošetrovatelstvo – vybrané kapitoly*. Prešov: FZO. ISBN 978-808068-837-0.
5. LEBL, J. a kol., 2015. *Abeceda diabetu*, 4 vyd. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-438-8.
6. MAGERČIAKOVÁ, M. 2007. *Edukácia v ošetrovatelstve 1*. Ružomberok: Fakulta zdravotníctva, 2007. 105 s. ISBN 978-80-8084-221-5.
7. MOKÁŇ, M. 2011. *Diabetes mellitus 1. typu*. Bratislava: Herba. ISBN 978-80-89171-89-7.
8. NÁRODNÉ CENTRUM ZDRAVOTNÍCKYCH INFORMÁCIÍ. Činnosť diabetologických ambulancií v SR 2015. Bratislava: Národné centrum zdravotníckych informácií. [online] [cit. 20.01.2016]. Dostupné z: <http://www.nczisk.sk/Registre/Na-rodne-zdravotne-registre/Pages/Narodny-register-pacientov-s-diabetes-mellitus.aspx>
9. ŽÁKOVÁ, L., 2011. *Život s diabetes mellitus*. [Bakalárska práca]. Masaryková univerzita v Brne. Pedagogická fakulta.



**Kontaktné údaje**

PhDr. Mgr. Tatiana Šantová, PhD.  
Prešovská univerzita Fakulta zdravotníckych odborov  
Partizánska 1  
080 01 Prešov  
Email: Tatiana.Santova@unipo.sk

# VZDELÁVANIE ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV V KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTIACH SO SENIORMI

## EDUCATION OF HEALTHCARE WORKERS IN COMMUNICATION SKILLS WITH THE ELDERLY

*Lívia Hadašová, Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Jana Cuperová,  
Dagmar Magurová, Eleonóra Klímová*

### Abstrakt

Komunikačné zručnosti sú neoddeliteľnou súčasťou profesionálnej výbavy zdravotníckych pracovníkov. Rôzne typy pacientov a rôzne situácie v ktorých sa pacient ocitne vyžadujú individuálny prístup. Výrazne špecifická v komunikácii vyžaduje aj starostlivosť o seniorov z aspektu mentálnych, psychických a sociálnych zmien, nárastu polymorbidity a chronicity ochorení. Kvalita komunikačných zručností má významný vplyv na úspešnosť liečebného procesu pacienta. Hrubé nedostatky v komunikácii a neznalosť komunikačných osobitostí, môže ohroziť bezpečnosť pacienta, predĺžiť dĺžku liečebného procesu, zhoršiť prognózu ochorenia a spôsobiť stratu dôvery pacienta voči zdravotníckemu personálu aj systému zdravotníctva. Pre zdravotnícké zariadenia je nevyhnutnosťou v rámci sústavného vzdelávania zabezpečovať tréningy komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov.

*Kľúčová slova: komunikačné zručnosti, vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov, problémy v období staroby, komunikácia so seniormi*

### Abstract

Communication skills are an integral part of professional skill-set of healthcare workers. The different types of patients and the different situations in which the patient finds themselves require an individual approach. A particularly specific approach in communication is also required in care for the elderly because of the aspects of mental, psychological and social change, increase in polymorbidity and chronicity of disease. The quality of communication skills has a significant impact on the success of the patient's healing process. Gross shortcomings in communication and lack of knowledge of the specifics of communication may compromise patient safety, prolong the length of the treatment process, worsen the prognosis of the disease, and cause the patient to lose confidence in the healthcare staff and the healthcare system. It is essential for healthcare facilities to provide training in communication skills for healthcare workers as part of their continuous education.

*Key words: communication skills, education of healthcare workers, problems of the elderly, communicating with the elderly*

## 1 VZDELÁVANIE ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV

Sústavné, celoživotné vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov je nevyhnutnosťou pre neustále zvyšovanie kvality poskytovanej zdravotnej starostlivosti, najmä v aspekte zabezpečenia bezpečnosti pacienta a ochrany pred postupmi non lege artis. Zdravotnícki pracovníci musia zvyšovať alebo prehľbovať svoju odbornú spôsobilosť, priebežne ju obnovovať tak, aby po celý čas výkonu povolania udržiavali krok s rozvojom praxe v príslušnom odbore. Eliašová a kol.(2017) uvádzajú, že sústavné vzdelávanie je proces

plnenia, osobného, sociálneho a profesionálneho rozvoja v priebehu celého života, s cieľom zlepšiť kvalitu života jednotlivcov a kolektívov.

### **1.1 Význam vzdelávania v oblasti komunikáčnych zručností v procese poskytovania zdravotnej starostlivosti**

Ďalšie vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov sa zameriava na poznatky najnovších diagnostických, terapeutických, ošetrovateľských postupov a poznatky vychádzajúce z praxe založenej na dôkazoch. Okrem klinických poznatkov je do programu sústavného vzdelávania nevyhnutnosťou zahrnúť aj oblasť psychosociálnych vedomostí, ktoré majú vplyv na kvalitu poskytovanej starostlivosti. Jednou z takýchto oblastí je vzdelávanie v problematike komunikácie a posilňovanie a rozvoj komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov. Komunikačné zručnosti sú neoddeliteľnou súčasťou profesionálnej výbavy zdravotníckych pracovníkov. Komunikácia nie je osobnostná charakteristika, ktorú človek má alebo nemá, ale je to celá rada zručností, ktoré je potrebné sa naučiť. Ptáček, Bartúnek a kol. (2011) uvádzajú, že mnoho odborných publikovaných štúdií označilo komunikáciu zdravotníckeho pracovníka s pacientom za jeden z rozhodujúcich faktorov priamo ovplyvňujúci proces liečby i súvisiace oblasti, ako sú náklady na liečbu a výskyt súdnych sporov pacientov a zdravotníckych zariadení. Efektívna komunikácia v zdravotníctve významne zlepšuje, resp. pozitívne ovplyvňuje:

- presnosť diagnózy a jej previazanosť s ďalšími skutočnosťami,
- dodržiavanie liečby a terapeutický vzťah pacienta a zdravotníckeho pracovníka,
- výsledky liečby pacienta,
- spokojnosť pacienta i zdravotníckeho pracovníka.

Komunikácia v zdravotníctve má veľmi veľký význam, pretože plní viacero úloh. Kristová (2009) uvádza, že komunikácia s pacientom plní informačnú, presvedčovaciu, edukačnú, ventilačnú, psychoterapeutickú, motivačnú funkciu. Kvalita komunikačných zručností má významný vplyv na úspešnosť liečebného procesu pacienta. Rôzne typy pacientov - detskí pacienti, úzkostliví pacienti, psychiatrickí pacienti, zomierajúci pacienti atď., a tak isto aj rôzne situácie - krutá bolesť, infaustná prognóza, zomieranie, vyžadujú individuálny prístup, odlišné štýly komunikačných zručností a ovládanie teoretických klinických poznatkov týkajúcich sa uvedených aspektov. Hrubé nedostatky v komunikácii, zanedbávanie komunikačných pravidiel, neznalosť komunikačných osobitostí, nedostatok empatie môže ohroziť bezpečnosť pacienta, zapríčiniť pochybenie, predĺžiť dĺžku liečebného procesu a spôsobiť stratu dôvery pacienta voči zdravotníckemu personálu aj celému systému zdravotníctva. Jedným z rozhodujúcich indikátorov hodnotenia kvality zdravotnej starostlivosti zo strany pacienta je hodnotenie prístupu a komunikácie zdravotníckych pracovníkov, čo výrazne ovplyvňuje spokojnosť pacienta. Ptáček, Bartúnek a kol. (2011) uvádzajú, že spokojnosť pacienta narastá, pokiaľ sa zdravotnícky pracovník pýta, či má pacient nejaké ďalšie otázky, uisťuje sa či pacient všetkému rozumel, či nemá ďalšie nezodpovedané otázky. Komunikácia orientovaná na pacienta je spojená s rýchlejšim uzdravením, znížením obáv, čo vedie k zníženiu spotreby ďalšej diagnostiky a liečby. Zdravotnícke zariadenie snažiace sa o neustále zvyšovanie kvality zdravotníckych služieb a spokojnosť pacienta zaraďujú do ďalšieho programu vzdelávania aj semináre, workshopy, supervíziu, tréningy na rozvoj komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov.

### **1.2 Metódy vzdelávania**

V zmysle vzdelávania zdravotníckych pracovníkov rozlišujeme pojmy prehľbovanie kvalifikácie a zvyšovanie kvalifikácie. Prehľbovanie kvalifikácie sa posudzuje ako výkon práce a zamestnávateľ má právo nariadiť zamestnancovi povinnosť účasti na prehľbovaní vedomostí, patria sem napr. školenia, rôzne kurzy a tréningy. K zvyšovaniu kvalifikácie patria

d'alsie formy vzdelavania ako specializačne štúdium, certifikačná príprava alebo vysokoškolské štúdium I., II., III.stupňa (Eliašová a kol., 2017). Armstrong (2007) delí metódy vzdelavania zamestnancov na dve skupiny a to metódy používané ku vzdelávaniu na pracovisku pri výkone práce, teda na konkrétnom pracovnom mieste, tzv.metódy vzdelavania on the job. Patrí sem inštruktáž pri výkone práce, koučing, mentoring, cousenling a cross training. Druhou skupinou sú metódy používané ku vzdelávaniu mimo pracoviska, tzv. metódy off the job. Patrí sem prednáška, demonštrovanie, workshop, riešenie prípadových štúdií, simulácia a assessment centre. Práve k tejto druhej skupine metód vzdelavania možno zaradiť aj tréning komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov, najmä prostredníctvom prednášok, workshopov a simulácií. Simulácia je veľmi účinnou metódou pri nácviku komunikačných zručností a schopnosti rozhodovať. Počas simulácie sa vytvárajú modelové situácie, ktoré sa bližia k realite. Účastníci kurzu sa riadia určitým scenárom a sú nútení spraviť niekoľko na seba nadväzujúcich rozhodnutí behom určitej doby. Ptáček, Bartúnek a kol. (2011) uvádzajú, že tréning komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov vedie k zlepšeniu identifikácie psychosociálnych problémov pacienta a k redukcii pacientovej emočnej úzkosti. Možnosť pacienta diskutovať o svojich zdravotných ťažkostiach napomáha k zníženej spotrebe analgetík po operáciách a k lepšej kontrole hypertenzie. Autori ďalej uvádzajú, na základe systematickej metaanalýze 180 štúdií zameraných na komunikačné zručnosti v medicíne, že komunikačné schopnosti môžu byť naučené a významne ovplyvňujú celý priebeh liečby. Štúdie poukázali na skutočnosť, že tréning komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov vedie k významnému zlepšeniu informovanosti pacientov a k zlepšeniu rozpoznania a manažmentu psychosociálnych problémov.

Osobitné postavenie v posilňovaní komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov má supervízia. Supervíziu Bartošiková (2006) definuje ako nástroj rozvoja pracovníkov a tiež nepriamy spôsob vzdelavania. Venglářová (2009) uvádza, že vzdelávacia funkcia supervízie poskytuje priestor pre získavanie nových vedomostí, zručností, porozumenie situácii pacienta a princípom starostlivosti o neho. V tejto forme supervízie sa využíva najmä kazuistika zložitého prípadu, ktorý nie je zameraný na určenie správnosti postupu v starostlivosti, ale zvedomnenie pocitov a obáv o reflexii vlastného správania a prístupu k chorým. Supervízor ponúka nestranný pohľad, prináša svoje skúsenosti, doporučenia, poskytuje podporu. Výsledkom supervízie môže byť doporučenie ďalšieho vzdelavania. Supervízia, ktorá kladie dôraz na podporu profesionálneho rastu pracovníkov sa nazýva rozvojová supervízia. Cieľom supervízie je zlepšenie pracovnej situácie, pracovnej atmosféry, organizácie práce. Je orientovaná na podporu kvality práce i vzájomnej spolupráce a na učenie spojené s praxou. Supervízia sa týka všetkého čo práca s ľuďmi prináša. Môže byť zameraná napr. na riešenie konfliktov, porozumenie vo vzťahoch, prevenciu syndrómu vyhorenia. Poskytuje získať nadhľad na tím, čo je obtiažne, neisté alebo spletité, pomáha identifikovať nové súvislosti v zdanlivo patovej situácii. O supervízií nemožno hovoriť ak ide len o poskytovanie informácii, ponúknutie rád, či dávanie príkazov a zákazov.

## **2 KOMUNIKÁCIA ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV SO SENIORMI**

### **2.1 Charakteristika obdobia starnutia**

V súčasnosti sa vo všetkých vyspelých krajinách do popredia dostáva významná a komplexná téma starnutia spoločnosti, ktorá je výsledkom demografického vývoja prebiehajúceho v posledných desaťročiach. K populačnému starnutiu prispievajú faktory súčasného demografického trendu ako klesajúca pôrodnosť, zvyšovanie strednej dĺžky života, a zväčšovanie skupiny veľmi starých ľudí. Prognóza demografického vývoja predpokladá nepretržitý rast počtu starých ľudí (Bašková a kol., 2009).

Starnutie a staroba je prirodzeným úsekom v ontogenetickom vývine človeka a má svoje znaky. Za hranicu seniorského veku sa považuje vek 65 rokov a ten sa delí na mladších, starších a najstarších seniorov. Svetová zdravotnícka organizácia rozdeľuje obdobie staroby na:

- včasnú starobu 60-74 rokov,
- pravú starobu 75-89 rokov,
- dlhovekosť – 90 rokov a viac.

Z hľadiska psychologických teórií má obdobie starnutia a staroby v rámci kontinuity ľudského života svoj špecifický význam. Starnutie prináša nové skúsenosti, s ktorými sa musí každý človek nejakým spôsobom vyrovnáť. V živote človeka je pre toto obdobie charakteristický odchod do dôchodku, zmena životného štýlu, nárast chronických ochorení, polymorbidita, strata partnera, osamelosť, finančné ťažkosti (Vágnerová 2000). Počas starnutia a staroby vznikajú funkčné a štrukturálne zmeny v metálnej, duševnej, a sociálnej oblasti, ktoré majú regresívny charakter a sú nezvratné (Klímová a kol.2013). Fyziologické zmeny sa týkajú spánkového rytmu, spánkovej inverzie, nedoslýchavosti, zníženej chuti do jedla, znižovania fyzickej aktivity. V období starnutia dochádza u seniorov k zmenám kognitívnych funkcií ako zhoršovanie pamäti, predĺžovanie reakčného času, problémy s flexibilitou, zhoršenie úsudku, ťažkopádnosť, znížená sebadôvera, zmeny vo vnímaní, zhoršená orientácia v prostredí. Pod pojmom kognitívna porucha rozumieme širokú škálu prejavov postihnutia vyšších kôrových funkcií, medzi ktoré patrí pamäť, spracovanie informácií, abstraktné a logické myslenie, riešenie problémov, schopnosť rozhodovania, plánovania a organizovania činností. Ďalej sú to poruchy motivácie, poznávania, používania predmetov a orientácie v priestore a čase. Môžu byť porušené kôrové činnosti – fatické poruchy, dysgrafia, dyslexia, dyskalkulia, alebo zmyslové agnózie. Rozsah a závažnosť poruchy môže byť rôzna, často sprevádzaná poruchami osobnosti, afektivity a správania (Topinková a kol., 2002).

Starnutie prináša aj zmeny v emocionálnom aspekte života človeka, ktoré sa prejavujú ako emočná labilita, znižovanie empatie, egocentrizmus, sklon k nespokojnosti, podozrievavosť, vzťahovosť a zhoršenie komunikácie s okolím (Venglářová 2007).

## **2.2 Problémy správania seniorov**

V procese starostlivosti o seniorov sa môžeme stretnúť s problémovým správaním, ktoré ako uvádza Venglářová (2007) vysvetľujú tri modely:

1. Teória neuspokojených potrieb - základné potreby utvárajú rámec problémov správania, do popredia sa dostáva potreba bezpečia a istoty. Potrebu bezpečia ohrozuje problém v orientácii, neznámi ľudia, pocit ohrozenia. Uspokojovanie potrieb seniorov často sťažujú poruchy vyšších nervových funkcií – myslenia, chápania, orientácie, schopnosť učenia sa, schopnosť úsudku a podob.
2. Model posilovania nevhodného správania formou učenia- vychádza z teórie, že človek opakuje správanie ktoré sa mu osvedčí. Človek ktorý sa správa problematcky, upútava pozornosť a dosiahne viac služieb a starostlivosti ako pri štandardnom správaní.
3. Vplyv faktorov z prostredia – ide o pôsobenie stresorov z okolia- hluk, chlad, teplo, nedostatok svetla, príliš ostré svetlo, ktoré môžu byť zdrojom problémového správania seniorov.

### **Formy problémového správania**

Problémové správanie môže mať formu slovne neagresívneho správania, slovne agresívneho, fyzicky neagresívneho a fyzicky agresívneho správania. K prejavom fyzicky neagresívneho správania patrí blúdenie, túlanie, závislé správanie, nezmyselná manipulácia s predmetmi, nevhodné dotýkanie, nočný nepokoj z dôvodu dezorientácie v čase a rušivých podnetov z okolia, nedostatočnej fyzickej aktivity. Slovné neagresívne a slovne agresívne správanie

seniorov predstavuje komunikačný problém. Zdravotnícki pracovníci vnímajú tento problém ako veľmi zaťažujúci, pretože sa jedná o neustále opakujúce sa situácie, medzi ktoré patrí opakovanie dotazov, zdĺhavé opisovanie, nedorozumenie, nechápavosť, rozprávanie tých istých historiek. Podkladom pre takéto správanie je snaha chorého potlačiť chorobu. Slovná agresivita zahŕňa krik, nadávky, vulgarizmy. Agresivita patrí do bežného repertuáru ľudského správania ako reakcia na nepríjemné situácie a pocity. Agresivita je definovaná aj ako povahová črta u niektorých ľudí, ktorá sa s pribúdajúcim vekom výraznejšie prejavuje. Pri demencii, sú vyššie city a autoregulačné mechanizmy oslabené a seniory sa agresivitou bránia voči niečomu, čo je pre nich nepríjemné. Agresívne reakcie sú vyvolané aj prívalom emócií. Stárnutím sa zhoršuje schopnosť vyrovnáť sa so silnými emóciami, starší ľudia sú preto oveľa citlivejší. Zlosť môže byť teda prejavom bolesti zo straty a neschopnosťou vyrovnáť sa s novou situáciou. Veľmi častým dôvodom agresívneho správania u seniorov môže byť aj nesprávne vnímanie a pochopenie situácie vplyvom kognitívnych porúch (Venglářová 2007). Problémové správanie u seniorov možno riešiť farmakologickými a nefarmakologickými postupmi, medzi, ktoré patrí:

- efektívna komunikácia a dostatok medziľudských kontaktov,
- redukcia porúch kognitívnych funkcií, - ktorú možno docieľiť aktivitami ako tréning pamäti, nácvik základných zručností, telesné cvičenia, bazálna stimulácia, ručné práce, reminiscenčná terapia,
- zmysluplné aktivity – ako reflektovanie aktivít v priebehu dňa, aktivity na podporu pamäte, spoločenské hry,
- zaistenie bezpečného prostredia – sa orientuje najmä na prevenciu úrazov a pádu.

### **2.3 Osobitosti komunikácie so seniormi**

Zvládnuť profesionálny prístup, efektívnu komunikáciu so seniormi predpokladá teoretické vedomosti a komunikačný tréning zdravotníckych pracovníkov, ktorý je zameraný na komunikáciu s pacientom trpiacim demenciou, agresivitou, ťažkým chronickým ochorením, umierajúcim pacientom a komunikáciu s príbuznými. Komunikačné zručnosti sú nevyhnutné najmä na predchádzanie a zvládnutie problémového správania, aby zdravotnícky pracovník vedel sledovať a posúdiť neverbálne prejavy a využívať ukludňujúce vplyvy (pokojný spôsob reči, znížená gestikulácia, prejav emaptie, evalvačné prvky správania, nepoučovanie, odloženie nepríjemných tém na vhodnejšiu chvíľu).

Metódy komunikácie je potrebné prispôbiť pacientovej zmenenej schopnosti prijímať a spracovávať informácie. Dôležité je posilňovať schopnosti, ktoré pacientovi ešte zostali zachované a nesnažiť sa naučiť ho niečo, čo je už nenávratne stratené (Holmerová a kol. 2005). Čím nižšie sú kognitívne schopnosti človeka, tým väčšími sú zapojené emócie, preto sa pri komunikácii musíme zameriavať práve na emočné prežívanie. Vhodné je vychádzať z techník validačnej terapie, prostredníctvom ktorej získavajú dezorientovaní ľudia empatické aktívne počúvanie, neodsudzovanie, ale akceptovanie ich pohľadu reality. Významnú úlohu pritom zohrávajú prvky neverbálnej komunikácie ako úsmev, očný kontakt, primeraná gestikulácia, nižší tón hlasu, dotyk. V prípade nežiaducich foriem správania, akými sú negativizmus, agitovanosť, impulzivita až agresivita sa uplatňuje krízová komunikácia, pri ktorej treba brať ohľad hlavne na bezpečnosť všetkých zúčastnených, konať rýchlo, jednotne, sústrediť sa na klienta, jeho prežívanie, dať mu najavo, že akceptovanie jeho emočného rozpoloženia (Čunderlíková, 2011).

Narušenie komunikácie, ktoré môže viesť až k agresívnemu správaniu, býva spôsobené aj jeho senzorickými poruchami. Používanie pomôcok, či technických prostriedkov – načúvací prístroj, korekcia poškodenia zraku, komunikáciu s chorým výrazne zlepšuje (Ondriašová, 2007). Pri komunikácii je potrebné hovoriť zreteľne a pomaly, zdvorilo, s príjemným tónom, dávať iba jeden príkaz v konkrétnom čase, neprivádzať pacienta do konfrontujúcich situácií,

zabrániť frustrácii pacienta pri kladení otázok týkajúcich sa orientácie, na ktoré nie je schopný odpovedať (Poledníková a kol., 2006). Prihliadať na pacientove problémy s pochopením, a preto dôležité informácie niekoľkokrát zopakovať bez nervozity, pričom sa snažíme podstatu veci vyjadriť čo najjednoduchšie a využiť možnosť ukázať na veci, o ktorých sa hovorí, používať otázky s odpoveďou áno – nie (Holmerová a kol., 2007). Nevhodné prejavy prehliadame, vulgarizmy nekomentujeme. Všetkými spôsobmi sa snažíme zachovať dôstojnosť človeka (Venglářová, 2007). Výpadky jednotlivých slov v priebehu rozhovoru, zmätený obsah informácie a ďalšie výkyvy pomôžeme kompenzovať tým, že ponúkneme vhodné slovo, alebo sa spoločne pokúsime vyjasniť obsah podávanej informácie. Častou chybou v komunikácii s pacientom trpiacim demenciou je ponížujúci prístup. Aj keď si komunikácia vyžaduje určitú mieru prispôbenia úrovni ich schopnostiam, nemožno znižovať ich ľudskú hodnotu (Slowík, 2010).

### 3 ZÁVER

Vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov je predpokladom skvalitňovania zdravotnej starostlivosti a spokojnosti pacienta. Vzdelávanie v oblasti komunikačných zručností zvýši profesionálnu, odbornú, morálnu, etickú úroveň a dôveryhodnosť zdravotníckych pracovníkov a pozitívne ovplyvní zvládanie problémových situácií správania seniorov, informovanosť pacienta a výskyt mimoriadnych situácií v procese poskytovania starostlivosti.

#### Použitá literatúra

1. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-35
2. BAŠKOVÁ, M. a kol. *Výchova k zdraviu*. Martin: Osveta.2009. 227 s. ISBN 978-80-8063-320-2.
3. BARTOŠÍKOVÁ, I. *O syndrómu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: NCO NZO Brno. 2006.86 s. ISBN 80-7013-439-9.
4. ČUNDERLÍKOVÁ, M . in GURIČANOVÁ, D. 2011. *Seniori v centre pozornosti*. In *Zdravotnícke noviny*, príloha *Lekárske listy*. ISSN 1335-4477, roč. 2011, č. 35, s. 12-13.
5. ELIAŠOVÁ, A., HADAŠOVÁ, L., FEDURCOVÁ I., *Vybrané kapitoly zo zdravotníckeho manažmentu*. Prešov: Prešovská univerzita. 2017. 164 s. ISBN 978-80-555-1823-7
6. KLIMOVÁ, E.,MAGUROVÁ, D. A KOL. *Teória a prax v starostlivosti o chorého s Alzheimerovou chorobou*. Prešov: Prešovská univerzita.2013.235 s. ISBN 978-80-555-0936-5
7. KRISTOVÁ, J. *Komunikácia v ošetrovatelstve*. 3.vydanie. Martin: Osveta.2009. 185 s. ISBN 80-8063-160-3
8. ONDRIÁŠOVA, M. 2007. *Ošetrovanie agresívneho pacienta s psychickým ochorením*. [online]. [cit. 2018-04-12]. Dostupné na internete: <<http://www.osetrovatelsky.herba.sk/1-2-2007/osetrovanie-agresivneho-pacienta-s-psychickym-ochorenim>>
9. SLOWÍK, J. 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha : Portál, 2010. 1. vyd. 160 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
10. TOPINKOVÁ, E. 2007. *Diagnostika a liečba kognitívnych porúch v starobe*. In *Medinews*. ISSN 1336-3239, 2007, roč. 5, č. 4, s. 182-185.
11. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychológia*. 1.vydání. Praha: Portál s.r.o..2000. 522 s. ISBN80-7178-303-0.
12. VENGLÁŘOVÁ, M. *Problematické situace v péči o seniory*. 1.vydání. Praha: Grada Publishing. 2007. 96 s. ISBN 978- 247-2170-5.

13. VENGLÁŘOVÁ, M., MAHROVÁ, G. *Komunikace pro zdravotní sestry*. 1.vydání. Praha: Grada Publishing. 2006. 144 s. ISBN 978-80-247-1262-8.

*Príspevok vznikol s podporou Kultúrno edukačnej agentury KEGA č.012 PU-4/2018 s názvom: „Podiel ošetrovateľstva pri využívaní aktivizačných techník u chorých s demenciou“.*

**Kontaktné údaje**

PhDr. Lívia Hadašová, Ph.D., MBA

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1, 080 01 Prešov

Tel: +421 51 7562462

email: livia.hadasova@unipo.sk



# MOŽNOSTI ROZVOJA VZDELÁVACÍCH A EDUKAČNÝCH AKTIVÍT U SENIOROV

## OPTIONS FOR DEVELOPMENT OF EDUCATION ACTIVITIES IN SENIORS

*Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová, Jana Cuperová,  
Dagmar Magurová, Eleonóra Klímová*

### **Abstrakt**

Problematika vzdelávania starších ľudí sa zaraďuje medzi aktuálne otázky súčasnosti. Jej naliehavosť zvyrazňuje stále rastúci podiel starších a starých ľudí v populácii obyvateľstva. Ľudský vek sa predlžuje, preto počet starších ľudí neustále stúpa. Koncept celoživotného učenia, vzhľadom k fenoménu starnutia populácie a rastúcemu počtu seniorov je aktuálnejší ako kedykoľvek predtým. Každá ďalšia generácia vykazuje vyššiu vzdelanostnú a profesijnú úroveň i vyššiu mieru funkčnej gramotnosti v porovnaní s generáciou predchádzajúcou, kvalita života seniorov sa kontinuálne zlepšuje, v oblasti služieb rapídne narastá počet aktivít a výrobkov určených exkluzívne pre túto cieľovú skupinu; to všetko podporuje rozvoj potreby vzdelávania seniorov.

**Kľúčové slová:** vzdelávanie, senior, edukačné aktivity

### **Abstract**

The issue of elderly education is among the current issues of the present. Its urgency highlights the ever-growing share of older and older people in the population. The human age is prolonging, so the number of older people is constantly rising. The concept of lifelong learning, given the phenomenon of population aging and the increasing number of seniors, is more current than ever before. Every next generation has a higher educational and professional level and a higher of functional literacy compared to the previous generation, the quality of life of seniors is continually improving, and the number of activities and products intended exclusively for this target group is increasing rapidly; all this supports the development of the need for seniors' education.

**Key words:** education, senior, educational activities

### **1. ÚVOD**

Vzdelanie je jednou z najvýznamnejších aktivít v živote každého jedinca. Význam vzdelania sa v jednotlivých obdobiach života mení. Najskôr sa vzdelávaním sleduje získanie gramotnosti a potrebných poznatkov na ďalšie vzdelávanie. Postupne sa vyžaduje inovácia vzdelania, získavanie nových potrebných informácií počas celého produktívneho obdobia. V seniorskom veku je vzdelanie už len vecou osobného záujmu a dostupných prostriedkov. Edukatívne aktivity v tejto etape majú niekoľko funkcií. Edukácia neznamena len získavanie nových poznatkov, ale aj získavanie nových kontaktov, nadväzovanie nových priateľstiev a prekonávanie pocitu osamelosti. Vzdelávanie, získavanie nových informácií, nadobúdanie nových zručností rozvíja osobnosť človeka. Vďaka takýmto aktivitám sa človek pozitívne naladí v otázke budúcnosti, udržiava sa fyzicky aj psychicky v dobrom stave, zostávajú aj v staršom veku v aktívnej komunikácii s celou spoločnosťou, prispievajú k začleňovaniu sa do spoločnosti a podieľa sa aj na medzigeneračnom porozumení. Problematika vzdelávania starších ľudí sa zaraďuje medzi aktuálne otázky súčasnosti. Jej naliehavosť zvyrazňuje stále

rastúci podiel starších a starých ľudí v populácii obyvateľstva. Ľudský vek sa predlžuje, preto počet starších ľudí neustále stúpa. Koncept celoživotného učenia, vzhľadom k fenoménu starnutia populácie a rastúcemu počtu seniorov je aktuálnejší ako kedykoľvek predtým. Každá ďalšia generácia vykazuje vyššiu vzdelanostnú a profesijnú úroveň i vyššiu mieru funkčnej gramotnosti v porovnaní s generáciou predchádzajúcou, kvalita života seniorov sa kontinuálne zlepšuje, v oblasti služieb rapídne narastá počet aktivít a výrobkov určených exkluzívne pre túto cieľovú skupinu; to všetko podporuje rozvoj potreby vzdelávania seniorov. Jednou z oblastí, kde môžeme asi najzreteľnejšie zaznamenať vzrastajúci záujem je sféra edukačných aktivít. Rozvoj vzdelávacích a edukačných aktivít seniorov je determinovaný viacerými činiteľmi (Hegyí, Bielík a kol.2011).Na rozvoj vzdelávania seniorov nepochybne vplýva fakt, že narastá počet zastúpenia staršieho a starého obyvateľstva v populácii a seniori sa stávajú špeciálnou cieľovou skupinou s osobitými edukačnými potrebami. Menia sa aj očakávania súčasných seniorov od života v dôchodkovom veku. Do seniorského veku prichádzajú vo väčšom počte vzdelaní, finančne zabezpečení ľudia, v relatívne v plnej životnej sile ako v minulosti. Od dôchodkového veku očakávajú napredovanie jeho plnosti, nielen pasívne prežívanie života. Potrebu vzdelávania výrazne ovplyvňuje aj predlžujúci sa čas života človeka vo fáze staroby a následne aj snaha o kvalitu a dôstojnosť života v starobe. (Hegyí,Krajčík a kol.2011).Významný je aj ekonomický aspekt vzdelávania seniorov, ktorý sa odzrkadľuje v efektívnom vyrovnávaní sa s novou situáciou a požiadavkami vyplývajúcimi zo starnutia a staroby. K faktorom, ktoré vplývajú na rozvoj vzdelávacích a edukačných aktivít patrí aj hľadanie spoločenského poslania staroby ako chápanie miesta starého človeka v spoločnosti, hľadanie porozumenia medzi generáciami, faktor zmeny ako fenomén súčasnosti – ľahšia orientácia v procese zmien a tiež demokratizácia spoločnosti a hľadanie nových modelov života v starobe – seniori môžu k rozvoju spoločnosti prispievať svojou dobrovoľníckou činnosťou v dôchodcovskej alebo inej organizácii, či občianskych združeniach.(Bašková 2009). Psychologické výskumy ukazujú, že počas procesu starnutia narastá tendencia klásť väčší dôraz na vnútorný zmysel činnosti. Tento sa často prejavuje potrebou vzdelávať sa. Táto potreba môže byť vyvolaná potrebou "porozumieť dobe", potrebou kompenzovať pokles svojej výkonnosti, potrebou kompenzovať svoje celoživotné zameranie danej zamestnaním, realizáciou koníčkov a záujmov, porozumieť modernej dobe, potrebou zvýšenia prestíže v rode a okolí.

### **1.1 Druhy edukačných aktivít u seniorov**

- vlastná seniorská edukácia – samotná výchova a vzdelávanie seniorov,
- preseniorská edukácia - príprava na starobu v produktívnom preddôchodcovskom veku z hľadiska zdravotného, sociálneho a ekonomického,
- proseniorská edukácia – podpora spoločnosti a medzigeneračné porozumenie seniorom.

### **1.2 Význam edukácie u seniorov**

Význam edukácie seniorov spočíva v pochopení úloh seniorského veku, v uľahčení adaptácie na zmenený spôsob života, v udržiavaní telesnej aj psychickej aktivity, v orientácii v modernom, rýchlo meniacom sa svete. Význam edukácie seniorov sa odráža v dvoch rovinách:význam edukácie seniora pre jeho okolie (spoločenský význam) – aktívny človek, i keď vysokého veku, ktorý udržiava alebo rozvíja svoj potenciál pomocou edukačných aktivít je prínosom nielen pre vlastnú rodinu ale tiež pre celú spoločnosť, komunitu, či zariadenie v ktorom sa zdržuje a žije (Holcerová, Dvořáčková 2013).význam edukácie pre samotného seniora (osobnostný, individuálny význam) – spočíva v uspokojovaní vzdelávacích potrieb starších ľudí a rozvíjaní ich osobnosti. Edukácia seniorov sa potom chápe ako prevencia sociálnej segregácie, nástroj (pomoci) na riešenie reálnych a/alebo potenciálnych problémov

seniorov, prevencia psychosomatických chorôb a eliminácia procesov starnutia, nástroj formovania nových vzorcov správania u seniorov v rámci intra a intergeneračnej komunikácie, nástroj sociálnej mobility (pracujúcich) seniorov, nástroj zvyšovania kvality života seniorov, nástroj budovania spoločnosti založenej na vedomostiach, nástroj osobnostného rozvoja, resp. stabilizácie (udržiavania) osobnostného potenciálu seniorov, edukácia ako zmysel života seniorov. Pri vymedzení funkcií a cieľov edukácie seniorov sa zameriavame na funkcie edukácie, ktoré rozdeľujeme podľa primárnej orientácie cieľa výchovy a vzdelávania a podľa špecificky zameraného cieľa (Kalvach a kol.2004).

## **2. ŠPECIFIKÁ EDUKÁCIE SENIOROV**

Vzdelávanie seniorov je zámerný a cieľavedomý proces, ktorý musí rešpektovať odlišnosti a špecifiká danej cieľovej skupiny. V období staroby dochádza k mnohým telesným, psychickým, sociálnym a ďalším zmenám, ktoré modifikujú schopnosť učiť sa a tiež ovplyvňujú aj priebeh edukácie. Okrem fyziologických zmien, ktoré vplývajú na schopnosť učiť sa a na edukáciu, vplývajú na kvalitu edukačného procesu aj ochorenia, ktoré sa u seniorov vyskytujú a majú prevažne chronický charakter (Határ 2013).

### **2.1 Charakteristiky seniora, ktoré ovplyvňujú schopnosť učenia**

Samotný vek – fyziologicky obmedzuje schopnosť učiť sa, učenie je náročnejšie a kladie vyššie nároky na čas potrebný k osvojeniu. V žiadnom prípade sa ale neznižuje schopnosť aktívne sa zúčastniť edukácie a vzdelávania (tzv. docilita). Je treba mať na pamäti, že vždy je vhodné zapojiť do edukácie seniora v maximálnej možnej miere aj keď ťažisko edukácie bude smerovať na rodinných príslušníkov seniora. Zdravotný stav – akútne alebo chronické ochorenie, strach, bolesť, úzkosť, imobilita – negatívny vplyv na edukáciu. Psychické zmeny klesajúceho charakteru - pokles koncentrovanosti, zabiehavé myslenie, spomalenie psychomotorického tempa, zníženie poznávacích schopností, oslabená percepcia, sťažnené vybavovanie informácií – negatívny vplyv na edukáciu. Psychické zmeny stúpajúceho charakteru-rozvažnosť, vytrvalosť, trpezlivosť, stálosť v názoroch, múdrosť, schopnosť robenia úsudkov - pozitívny vplyv na edukáciu. Povahové vlastnosti – pohodlnosť, sklon k spomienkam, sklon k úzkostným stavom, nedôvera, tvrdohlavosť, zvýraznenie negatívnych povahových vlastností, pocit menejcennosti, zhoršená adaptabilita a ďalšie povahové zmeny – ovplyvňujú postoj k edukácii. (Kalvach a kol.2004)

Typ seniora z hľadiska psychosociálnej adaptácie na starobu.

Sociálna situácia seniora–funkcia/dysfunkcia rodiny, sociálna izolácia, podporné osoby, finančná situácia, domáce/inštitucionalizované prostredie. Účasť seniorov na edukačných a vzdelávacích aktivitách výrazne determinuje aj existencia veľkého množstva prekážok – bariér, ktoré sa premietajú nielen do oblasti týkajúcej sa účasti/respektíve neúčasti seniorov na vzdelávaní ale aj do aspektov kvality a efektivity vzdelávania a spokojnosti seniorov (Čornaničová 2007).

### **2.2 Bariéry vo vzdelávaní seniorov**

Situačné, ktoré vyplývajú z aktuálneho kontextu a životnej situácie jednotlivca (doprava, dostupnosť, finančná náročnosť), inštitucionálne, spojené s poskytovateľskou organizáciou (obsah, kvalita, časový harmonogram, informačná a propagačná podpora). Dispozičné – týkajúce sa psychickej a fyzickej kondície seniora, jeho zdravotného stavu, motiváciu, sebapoňatie. Prekážky a potenciálne bariéry edukácie seniorov môžu mať objektívny ale aj subjektívny charakter. Bariéry vyplývajúce zo subjektívnych podmienok edukácie seniorov spočívajú v obave zo znižovania schopností v senzorickej a kognitívnej oblasti. Taktiež môže ísť o nízke sebavedomie a s tým spojenú nedôveru vo vlastné schopnosti. Seniori tiež majú trému a strach z novej situácie, prekážkou môže byť aj nedostatok energie a vitality,

nerozhodnosť. Potenciálne bariéry objektívneho charakteru sú finančná náročnosť, problémy transportu do miesta vzdelávania, nevyhovujúci čas konania sa vzdelávacej akcie, alebo nedostatok informácií o vzdelávacej ponuke, či zlý prístup seniorov k edukačným príležitostiam (Hegyí a kol. 2012). Ďalšími bariérami, ktoré ovplyvňujú neúčasť seniorov na vzdelávaní sú hlavne povinnosti spojené s domácnosťou a starostlivosťou o členov rodiny. Taktiež je určujúce vzdialené miesto konania vzdelávacieho podujatia, ťažká dostupnosť verejnou dopravou, vysoké poplatky za štúdium. Niektorí seniori majú obavu chodiť na vzdelávacie podujatia sami, majú nízke sebavedomie, nedostatok času, trpia apatiou, únavou, nezaujmom o vzdelávanie. Pri prekonávaní bariér sa často stretávame aj s pojmom vekový mainstreaming, ktorého cieľom je zaistiť slobodu rozvíjania svojej osobnej schopnosti bez obmedzenia veku, čo v praxi znamená, že prípadné rozdiely v správaní, snahy o uplatnenie, potreby a pod. sú v rôznom veku považované za rovné a sú rovnako hodnotené a podporované. Vekový mainstreaming je chápaný ako boj proti diskriminácii, stigmatizácii a stereotypizácii seniorov (Hrapková 2010).

### 2.3. Oblasť prekonávania bariér vzdelávania u seniorov

- prístupnosť budov: používanie budov, možnosť voľného pohybu, odstraňovanie bariér, zabránenie vzniku nových, dopravná prístupnosť: bezbariérovosť, dostupnosť, cestovné poriadky, signalizačné a informačné prostriedky,
- prístupnosť informácií: dostupnosť, povedomie, digitalizácia, zrozumiteľnosť,
- priestorová organizácia: miesto na odpočinok, opory, protišmykové a stabilizačné prvky, prahy, vzdialenosť (max. 350-450 m bez zastávky), schody, úzke dvere, nízky nábytok, zmyslové podnety: intenzita osvetlenia, hlasitosť výkladu, primeraná veľkosť, kontrast a grafika materiálov,
- didaktické aspekty: primeranosť a prínosnosť obsahu, kvalita lektora, čas konania, technické zabezpečenie (Határ 2008).

### 3. ZÁVER

So starnutím populácie a zlepšením kvality zdravotnej starostlivosti sa nároky seniorov na život zmenili a svoju starobu chcú mnohí z nich tráviť aktívne, čo najkvalitnejšie a byť plnohodnotnými členmi spoločnosti. Seniori chcú "porozumieť dobe", kompenzovať pokles svojej výkonnosti, kompenzovať svoje celoživotné zameranie danej zamestnaním alebo realizovať svoje koníčky a záujmy. Seniorský vek prináša so sebou aj viac myšlienok o vlastnom zdraví, o svojich zdravotných problémoch a aj zdravotných problémoch svojich príbuzných. Príprava seniorov na starobu a ich vedomosti o zdravom spôsobe starnutia, by mohli v budúcnosti pozitívne ovplyvniť kvalitu ich života vo vyššom veku.

#### Použitá literatúra

1. BAŠKOVÁ, M. a kol. *Výchova k zdraviu*. Martin : Osveta, 2009. 227 s.
2. ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 163 s.
3. HATÁR, C. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. 1. vyd. Nitra : Effeta , 2008 125 s.
4. HATÁR, C. *Edukácia seniorov v rezidenčných podmienkach*. In *Edukácia človeka - problémy a výzvy pre 21. storočie*. Prešov : Prešovská Univerzita, 2013, s. 13.
5. HEGYI, L. - BIELIK, I. a kol. *Základy verejného zdravotníctva*. Bratislava: Herba, 2011. 279 s. 29
6. HEGYI, L. - KRAJČÍK, Š. *Geriatría*. Bratislava: Herba, 2010. 601 s.
7. HEGYI, L. a kol. 2012. *Sociálna gerontológia*. Bratislava: Herba, 2012. 176 s.

8. HOLCZEROVÁ, V. - DVOŘÁČKOVÁ, D. *Volnočasové aktivity pro seniory 1. vyd.* Praha: Grada Publishing, 2013. 96 s.
9. HRAPKOVÁ, N. Integračné vzťahy a kontakty vo vzdelávaní seniorov. In *Elán vital v priestore medzigeneračných vzťahov*. Prešov: PU. 2010, s. 47-55.
10. KALVACH, Z. a kol. *Geriatric a gerontologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 861 s.

### **Kontakt**

PhDr. Iveta Ondriová PhD.

Fakulta zdravotníckých odborov PU v Prešove

ul. Partizánska 1

Tel: 051 75 62 411

email: [iondriova@centrum.sk](mailto:iondriova@centrum.sk)

# ŽIVOTNÁ SPOKOJNOSŤ V KONTEXTE EDUKÁCIE

## LIFE SATISFACTION IN THE CONTEXT OF EDUCATION

*Lucia Foglová*

### Abstrakt

Príspevok je teoretického charakteru. V príspevku sústreďujeme našu pozornosť na konštrukt životnej spokojnosti ako celku. Domnievame sa, že ide o veľmi významný konštrukt, ktorý sa skladá z kognitívnej a emočnej zložky. V príspevku stručne definujeme pojem životná spokojnosť a nazeráme naň z pohľadu edukácie. Životná spokojnosť má svoje opodstatnenie i v edukácii. Najčastejšie je chápaná v zmysle prežívania životnej spokojnosti zo života v škole. Má úzky súvis s kvalitou života v škole a podieľa sa na motivácii žiaka/študenta. Pojednávame o niekoľkých štúdiách predovšetkým zahraničných autorov, ktorý sa v značnej miere venujú výskumom v tejto oblasti. Na základe preštudovanej literatúry tvoríme naše hypotetické modely. V nich pojednávame o životnej spokojnosti a jej mediačnomu, alebo moderačnému vplyvu na školskú úspešnosť žiakov/študentov za predpokladu vysokej školskej sebaúčinnosti žiakov/študentov.

**KLúčové slová:** životná spokojnosť, edukácia, moderátor, mediátor, hypotetické modely

### Abstract

Post a theoretical character. In this paper we focus our attention on the construct of life satisfaction as a whole. We believe that this is a very important construct that consists of cognitive and emotional components. The paper briefly defines the term life satisfaction and to examine it from the perspective of education. Life satisfaction is justified and in education. Most often it understood in terms of the survival of life satisfaction from life at school. It is closely related to the quality of life in school and involved in motivation of pupils / students. We discuss several studies, especially foreign artists, which is largely devoted to research in this area. Based on the literature we studied up our hypothetical models. In these deals with life satisfaction and its mediation, or moderation influence on the school performance of pupils / students provided self efficacy high school pupils / students.

**Key words:** life satisfaction, education, mediator, moderator, hypothetical models

## 1. Úvod

*„To, čo sa rozumie šťastím, spokojnosťou a blahom, je obsiahnuté vo všetkom, čo si ľudia stavajú ako ciele, ktoré chcú v živote dosiahnuť“ (Křivohlavý, 2013).*

Uvedený citát vypovedá vo všeobecnosti o tom, že otázkou blaha a šťastia sa ľudstvo zaoberá od svojho vzniku, v každej dobe, od uvedomovania si vlastnej existencie a pomínutelnosti z tohto sveta. Filozofiou myslenia ľudí na celom svete sa stáva pohnútka nachádzať blaho, šťastie a žiť spokojný život. Každá osobnosť má vlastné ciele a vlastnú predstavu o tom ako má šťastie vyzerat' a aký má byť život, aby bol ho prežil v blahu a spokojný. Rozdielov je mnoho, či už historických, spoločenských, demografickým, etnografických, v závislosti od doby v ktorej žijeme či možnostiam, ktoré nám náš svet či spoločnosť ponúka pohnútka je vo svojej podstate však jednotná. Základom cieľavedomého správania človeka je jeho schopnosť smerovať svoje aktivity k dosiahnutiu želaného výsledku aj počas dlhšieho obdobia. Jej veľmi

dôležitou súčasťou je vyrovnanie sa s pôsobením rôznych rušivých vplyvov, či náročných a nečakaných životných situácií.

## **2. Vymedzenie pojmu životnej spokojnosti**

Vymedzenie pojmu životná spokojnosť je veľakrát variabilné. Podľa Dienera a kolektívu (1999) životná spokojnosť vymedzuje globálne hodnotenie vlastného života ako celku. Toto zhodnotenie je založené na jedincových aspiráciách a jeho reálnej situácii, v ktorej sa nachádza. Podľa štúdie DeNeveho a Coopera (1998) životná spokojnosť ekvivalentom pojmu subjektívna pohoda. Autor Blatný so stotožnením týchto dvoch pojmov nesúhlasí a podľa neho je životná spokojnosť dôležitým prediktorom pozitívnej osobnej pohody (Blatný a kolektív, 2010). Svoju teóriu zakladá na definícii charakteru prostredníctvom Cloningerovho psychobiologického modelu, prostredníctvom ktorého skúma jeho dimenzie a overuje jeho vzťah so životnou spokojnosťou. Uvádza, že životná spokojnosť sa vyjadruje ako výskyt pozitívnych emócií a absencia negatívnych, a že spokojnosť je spojená s celkovou osobnou pohodou. celková osobná pohoda.

Životná spokojnosť predstavuje hlavný kognitívny komponent osobnej pohody. Kognitívna zložka predstavuje vedomé hodnotenie vlastného života, emočný aspekt predstavuje súhrn nálad, emócií a afektov, pretože ľudia prežívajú určitú mieru spokojnosti bez toho, aby nad tým premýšľali Diener (1999, In Hřebíčková a kolektív, 2010). Gundelach a Kreiner (2004) zaraďujú spokojnosť so životom medzi kognitívne oblasti. Emočná zložka vyjadruje stabilnejšie dispozície, ktoré sú základom temperamentu (Blatný a kolektív, 2011).

Stuchlíková (2002) nazerá na životnú spokojnosť ako na dlhotrvajúci životný pocit, pričom aktuálny považuje za šťastie. Seligman (2011) sa vo svojom diele teória autentického šťastia pokúša o vysvetlenie skutočnej veci – šťastia – definovanej životnou spokojnosťou, u ktorej na škále 1 až 10 môžu ľudia hodnotiť spokojnosť so svojim životom. Podobne aj autori Veenhoven (2000), Luybomirsky a Lepper (1999), stotožňujú šťastie so subjektívnym posúdením vlastnej spokojnosti. Spokojnosť považujú za najsprávnejší spôsob ponímania šťastia, pretože tá najlepšie vystihuje, do akej miery sú vonkajšie podmienky života v zhode s vnútornými potrebami jedinca. Naopak autori Haller a Hadler, (2006 In Babinčák P. 2012) nesúhlasia so stotožnením týchto dvoch pojmov a považujú za opodstatnené spokojnosť so životom a šťastie rozdeliť na dva samostatné koncepty.

## **3. Životná spokojnosť a jej vplyv na motiváciu a školský výkon žiaka/študenta**

Prikláňame sa k názoru, že životná spokojnosť je kognitívnu zložku osobnej pohody, reprezentuje globálne zhodnotenie, či ocenenie vlastného života ako celku. Človek je spokojný, keď existuje len malý, alebo dokonca žiadny rozpor medzi prítomnosťou a tým, čo pokladá za ideálny stav, čo tvorí emočnú zložku komponentu životnej spokojnosti. Na základe operacionalizácie pojmu životná spokojnosť budeme o tomto pojme pojednávať, ako o kognitívnej zložke, ako o globálnom hodnotení života a v jeho subjektívne významných oblastiach ako je edukácia a školská úspešnosť.

Pojem životnej spokojnosti a rovnako aj pojem subjektívnej pohody priamo súvisia s ďalším, im nadradeným pojmom kvalita života. Tokárová (2002) uvádza, že pre prípravu žiakov/študentov v globálnej spoločnosti je zásadný rozvoj ich schopností, zvyšovanie ich sociálnej kompetencie rozvoja ich osobnostného potenciálu.

Petlák (2014, s.35) konštatuje, že „v snahe o dobré edukačné výsledky, treba mať na zreteli, aby sa nám nestratil samotný žiak. Čoraz častejšie sa preto začína uvažovať a aj hovoriť o kvalite života žiaka v škole“.

Hlásna (2010), považuje kvalitu života žiaka/študenta za subkategóriu kvality života vo všeobecnosti. Život žiaka v triede nie je oddelený od života žiaka/študenta mimo školy a tak

má širší súvis so životom žiaka vo všeobecnosti. Uvádza takzvané parametre diania, ktoré túto kvalitu utvárajú:

- „úroveň pedagogickej interakcia žiak – učiteľ,
- realizácia vyučovania v triede a študijné výsledky žiakov,
- úroveň vzájomnej komunikácie účastníkov života triedy,
- žiacky život – prestávky, miera rivality, hĺbka sociálnych kontaktov v rámci triedy,
- klíma triedy,
- atmosféra vyučovacej hodiny,
- prostredie triedy“.

Autorka Linnakyläová (1996, In Hlásna, 2001, s.51) vo svojej štúdiu kvalitu života žiaka opisuje, ako „pocit osobnej pohody a životnej spokojnosti v škole“. Vzniku tejto pohody a spokojnosti predchádzajú žiakove/študentove pozitívne skúsenosti pri participovaní na živote školy, a to v typických školských aktivitách“.

O úzkom prepojení medzi kvalitou života a chápaním spokojnosti so životom svedčia taktiež kritériá zdravia, ktoré uvádza WHO, kvalita života nasledovne:

- fyziologické funkcie,
- psychický stav spolu s kognitívnu a emočnou zložkou,
- ekonomicko-finančnú vyváženosť v živote,
- integritu somatických a psychických faktorov, ktoré umožňujú adaptáciu na fyzickú aj psychickú záťaž,
- pohodu vzťahov v sociálnych interakciách.

Křivohlavý (2001, s. 40) uvádza, že „kvalita života je definovaná s ohľadom na spokojnosť daného človeka s dosahovaním cieľov, určujúcich smerovanie jeho života“.

Rode a kolektív (2005, In Powersová, 2008) skúmali súvislosť vzťahu životnej spokojnosti s faktormi, ako sú rodinné vzťahy a školský úspech. Zistili, že izolovať sa sám od rodiny a výhradne sa sústrediť na školský výkon je vlastne škodlivé pre prežívanie životnej spokojnosti. Vzťahy v rodine a spokojnosť so svojou rodinou štatisticky významne korelujú so školským úspechom a následne s prežívaním životnej spokojnosti. Diener (1995, In Powersová, 2008) zistil, že v mnohých krajinách úzko súvisí sebaúcta vysokoškolských študentov s ich životnou spokojnosťou. House (1992) zistil, že premenné, ako školský úspech a sociálne interakcie u vysokoškolákov sú jednoznačne významné prediktory životnej spokojnosti u vysokoškolákov. Ich štúdia podľa stupňa GPA preukazuje vnímanú sebaúčinnosť a školský úspech, ako konzistentné prediktory životnej spokojnosti.

Autori Randolph, Kangas a Ruokamo (2008), sumarizujú na základe štúdia literatúry a vlastných výskumov fínskych a dánskych študentov, že životnú spokojnosť žiakov/študentov v škole predikujú tri oblasti faktorov: faktory školy, spoločenské faktory a osobnostné faktory. Faktory školy tvoria napríklad dobrú klímu triedy, pocit bezpečia v triede, zúčastňovanie sa na aktivitách, akceptácia učiteľa, radosť z návštevy školy. Spoločenské faktory zahŕňajú intenzitu pomoci učiteľa žiakom/študentom, akceptácia a podpora zo strany spolužiakov, prostredie bez šikanovania, ktoré významne ovplyvňuje sebavedomie žiaka/študenta. Osobnostné faktory zahŕňajú predovšetkým sebaúčinnosť, sebavedomie a školskú úspešnosť.

Autorka Powersová (2008) skúmala vplyv prediktorov sociálnej participácie a životnej spokojnosti na školskú úspešnosť vysokoškolských študentov. Vo svojom výskume nadväzovala na štúdie Chowa (2004), ktorého predchádzajúci výskum potvrdil, že školská úspešnosť pozitívne koreluje s celkovou životnou spokojnosťou. Akademické inštitúcie v celých Spojených štátoch Amerických sa snažia výskumne overovať, ako koreluje školský úspech so životnou spokojnosťou vysokoškolských študentov. Autori Graunke a Shelly (2005, In Powersová, 2008) sa snažia nadobúdať vedomosti o tom, aké faktory prispievajú k životnej spokojnosti v škole na základe, ktorých môžu byť edukačné systémy teoreticky



upravené tak, aby zvyšovali úroveň spokojnosti a následne vyššiu školskú úspešnosť vysokoškolských študentov. Výskum vysokoškolských študentov a ich spokojnosti zo životom autora Chowa (2004, In Powersová, 2008), bol hodnotený v deviatich možných prediktorech ako napríklad (pohlavie, životné podmienky, sebaúcta,..atď.) Chow (2004, In Powersová, 2008), dospel k záveru, že študenti s vyšším GPAs majú tendenciu preukázať vyššiu úroveň životnej spokojnosti.

Výskumy autorov Epsteina a McPartlanda (1976), Natviga a kolektívu (2003), Verkuytena a Thijsa (2002, in Randolph, Kangas a Ruokamo (2008), dokazujú, že vnímané sociálne a akademické kompetencie sú najsilnejšími prediktormi spokojnosti žiakov/študentov v škole. V období adolescencie sú pre jednotlivcov veľmi dôležité vnútorné sociálne modely a modely seba – samého, ktoré ovplyvňujú pocit príslušnosti do istej skupiny, triedy a to ako sa v nej prezentujem a taktiež ponímanie seba – samého predovšetkým sebaúčinnosť. Vplyv a hodnotenie seba samého, svojho pôsobenia v kolektíve triedy, toho ako ma vnímajú spolužiaci a aký úspešný som pri plnení školských povinností má vplyv na školskú spokojnosť. Autori Epstein (1981), Okun a kolektív (1990), Sandál a kolektív (1998), Verkuyten a Thijs (2002 in Randolph, Kangas a Ruokamo 2008), skúmali medzipohlavné rozdiely v prežívaní životnej spokojnosti v škole. U žien bola preukázaná štatisticky významná vyššia miera prežívania životnej spokojnosti v škole ako u mužov.

Autori Edwards a Bagozzi (2000), Viswanathan (2005), Fayers a Machin (2007), ktorých výskumným cieľom bolo uskutočniť podrobné analýzy testovania a posúdenia spoľahlivosti a platnosti dotazníka pre meranie spokojnosti so životom u adolescentov s ich rodinou, priateľmi, životným prostredím, školou, oblasťami self, a ich celkovou kvalitou života, zistili, že čím viac boli žiaci v škole úspešní a podporovaní učiteľmi, tým bola vyššia miera ich spokojnosti so životom. Ich životná spokojnosť následne pozitívne korelovala s motiváciou a výkonom v škole.

Rheinberg, Man a Mareš (2001) skúmali vzťah žiakovej/študentovej spokojnosti v škole a s jeho učebnou motiváciou. Kolektív autorov rozpracoval determinanty motivácie žiaka prostredníctvom zážitkov z hlbokého zaujatia prácou (takzvaného „flow“) čo spôsobilo, že žiaci/študenti mali pocit radosti z vykonávanej činnosti a to následne prispelo k pocitu spokojnosti žiaka/študenta v škole. Podľa Pavelkovej (2002) výkonová motivácia je potreba úspešného výkonu veľmi stabilnou premennou pozitívne ovplyvňujúcou školskú úspešnosť žiakov/študentov. Takíto žiaci/študenti sú:

- Orientovaní na dosahovanie cieľa, pracovití s tendenciou vykonávať svoju prácu dobre.
- Pracujú plánovite bez zbytočnej úzkosti.
- Majú tendenciu nevzdať sa a nenechať sa odradiť prekážkami.
- Majú adekvátnu aspiračnú úroveň (vyberajú si stredne ťažké úlohy).
- Príliš ľahké zadania nie sú pre nich zaujímavé.
- Radi súťažia, ale s rovnocennými partnermi.
- Usilujú sa o úspech a uznanie.
- Bývajú orientovaní na budúcnosť.
- Svoj úspech pripisujú schopnostiam a úsiliu, neúspech skôr nedostatku úsilia.

Druhú skupinu tvoria žiaci/študenti s prevažujúcou potrebou vyhnúť sa neúspechu a je pre nich charakteristické:

- Pracujú s pocitom úzkosti z možného neúspechu.
- Vyhýbajú sa výkonovým situáciám.
- Nemajú radi súťaženie.
- Majú neadekvátnu aspiračnú úroveň (volia si príliš ťažké, alebo príliš ľahké úlohy).
- Hlavným motívom je strach.

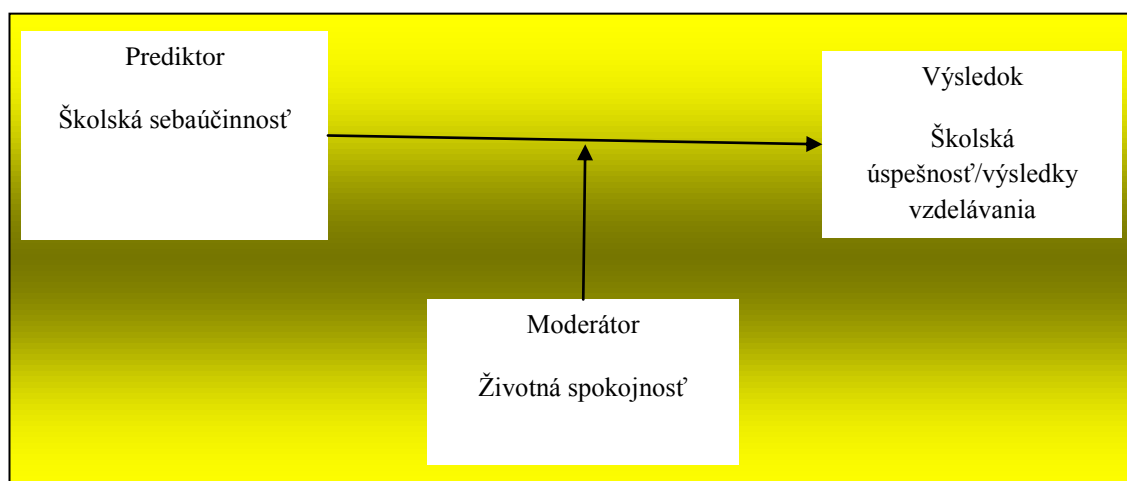
- Majú tendenciu uniknúť z výkonovej situácie, kde hrozí neúspech (tendencia podvádzať).
- Úspech pripisujú skôr náhode.

Zvyšovaním výkonovej motivácie žiakov/študentov, prostredníctvom nadchnutia sa pre vyučovaný predmet, skupinu predmetov, či učenie sa samotné, rozvíjame nielen osobnosť žiakov/študentov, ale taktiež sa zlepšujú vzťahy medzi žiakmi/študentami v triede a je preukázané, že takíto žiaci/študenti sú v škole úspešnejší.

Vychádzajúc z prezentovaných záverov výskumov a možného pôsobenia premennej životná spokojnosť, či životná spokojnosť je mediátorom/moderátorom výsledkov vzdelávania a školskej úspešnosti alebo či školská úspešnosť je mediátorom/moderátorom životnej spokojnosti? Na základe uvedeného budem našim zámerom vytvoriť predpokladané hypotetické modely, ktoré sa budeme snažiť v našej ďalšej práci aj výskumne overiť.

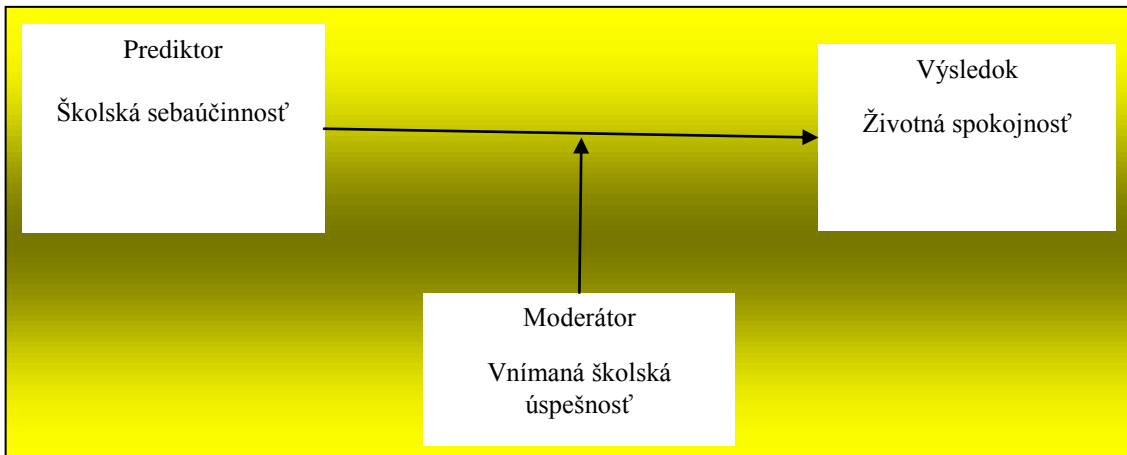
#### 4. Hypotetické mediáčne a moderačné modely

Hypotetický moderačný model „školská sebaúčinnosť → životná spokojnosť → školská úspešnosť/výsledky vzdelávania“

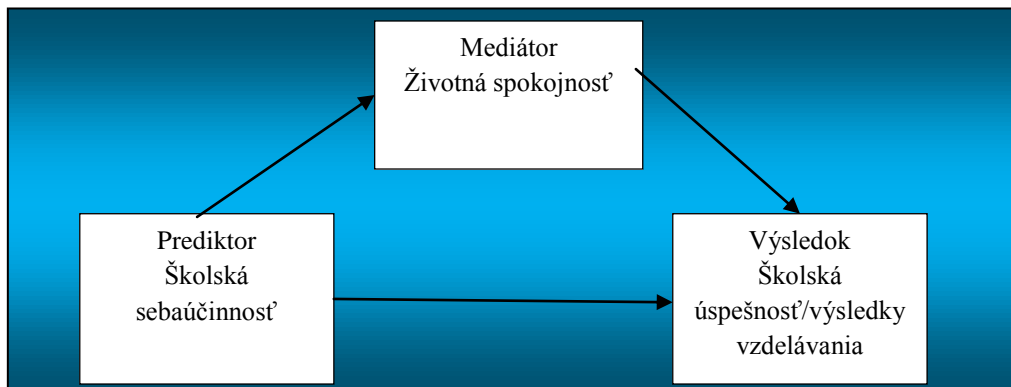


Obr. 1: Hypotetický moderačný model pre premenné školská sebaúčinnosť, školská úspešnosť a životná spokojnosť v škole

Zdôvodnenie hypotetického modelu: McIlroy, Pooleová, Ursavas a Moriartyová (2015) považujú na základe výsledkov výskumu sebaúčinnosť za najsilnejší prediktor výsledkov vzdelávania a jej priameho účinku na dosahovanie školského úspechu. Rode a kolektív (2005, In Powersová, 2008) skúmal súvislosť vzťahu životnej spokojnosti s faktormi, ako sú rodinné vzťahy a školský úspech. Zistil, že izolovať sa sám od rodiny a výhradne sa sústrediť na školský výkon je vlastne škodlivé pre prežívanie životnej spokojnosti. Spokojnosť so životom v škole štatisticky významne korelujú so školským úspechom a následne s prežívaním životnej spokojnosti ako celku. Predpokladáme, že ak žiaci prežívajú vysokú životnú spokojnosť (celkovo alebo spokojnosť so školou), táto bude moderovať aj ich vysokú školskú úspešnosť. Naopak, ak žiaci prežívajú nízku mieru životnej spokojnosti, spojenú s kognitívnym hodnotením jej ukazovateľov, toto bude moderovať aj zníženie ich školskej úspešnosti.



Obr. 2: Hypotetický moderačný model pre premenné školská sebaúčinnosť, školská úspešnosť a životná spokojnosť.



Obr. 3: Hypotetický mediačný model pre premenné školská sebaúčinnosť, školská úspešnosť a životná spokojnosť.

Zdôvodnenie hypotetického modelu: Sebaúčinnosť je motivačná zložka, ktorá sa zdá byť kľúčovo spojená s akademickým výkonom (Chemers, Hu a Garcia, 2001, Valentine, DuBois a Cooper, 2004, Zajacová, Lynch a Espenshade, 2005). Autorka Powersová (2008) skúmala vplyv prediktorov sociálnej participácie a životnej spokojnosti na školskú úspešnosť vysokoškolských študentov. Vo svojom výskume nadväzovala na štúdie Chowa (2004), ktorého predchádzajúci výskum potvrdil, že školská úspešnosť pozitívne koreluje s celkovou životnou spokojnosťou. Pýtame sa, že či za predpokladu, že školská sebaúčinnosť je prediktorom školskej úspešnosti, bude životná spokojnosť mediovat' školskú úspešnosť/výsledky vzdelávania?

## 5. Záver

Naša teoretická štúdia je prierezom analýzy problematiky životnej spokojnosti primárne z pohľadu edukačnej reality, na ktorú nazerali v teoretickej i výskumnej rovine viacerí, predovšetkým zahraniční odborníci. Na základe prezentovaných poznatkov konštatujeme, že, životná spokojnosť žiakov/študentov významne prispieva k spokojnosti so sebou samým a zlepšuje vzťahy žiakov/študentov v triede. Domnievame sa, že životná spokojnosť je významným mediátorom dosiahnutých výsledkov vzdelávania na strane žiakov/študentov, čo následne korešponduje so školskou úspešnosťou.

## Použitá literatúra

1. BABINČÁK, P. (2012) .Subjektívna Škála šťastia – overenie psychometrických vlastností, *Zborník príspevkov z 15. ročníka medzinárodnej konferencie*, Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, ISBN: 978-80-88910-40-4, s. 252-257.
2. BLATNÝ M. A KOL.,(2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. 213 – 224. Praha: Grada. 978-80-247-3434-7.
3. BLATNÝ, M. (2001). Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45, 5, 385-392.
4. DENEVE, K. M. & COOPER, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. [Electronic version]. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
5. DIENER E ; GOHM CL ; SUH E ; ET AL.(2000) Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of cross-cultural psychology*. 31(4). 419-436. doi: 10.1177/0022022100031004001.
6. DIENER, E. A KOL. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. [Electronic version]. *Psychological Bulletin*. 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276.
7. DIENER, M., DIENER, E. (2011). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. [Electronic version]. *Social Indicators Research Series*, 38, 71-91, doi: 10.1007/978-90-481-2352-0\_4.
8. HLÁSNA, S. (2010). Kvalita života vo výchove a vzdelávaní. *Kvalita života v kontextech vzdelávání*, vědecká monografie , Publikace vznikla za podpory mezinárodního grantu ESF „Kvalita školy – kvalita života žáka“ ERA\_IP\_23\_2010/2 a v rámci specifického výzkumu IG 2125/2010 „Kvalita života studentů vybraných pedagogických fakult.“ ISBN 978-83-7481-402-7
9. KŘIVOHLAVÝ, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál
10. LYUBOMIRSKY, S., LEPPER, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
11. PAVELKOVÁ, I. (2002). Motivace žáků k učení. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
12. PETLÁK, E. (2014). *Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach*. Vydavateľ PhDr. Milan Štefanko – IRIS. ISBN 978-80-8153-021-0
13. RANDOLPH, J. J. , KANGAS Ć. M. , RUOKAMO, Ć. H. . 2008. Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling Published online: 24 December 2008 *Springer Science+Business Media B.V.* 2008
14. RHEINBERG, F. – MAN, F. – MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. In *Pedagogika*, roč. 51, r. 2001, č. 2, s. 155 – 177.
15. SELIGMAN, M. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
16. Stuchlíková, Iva *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. – Praha : Portál, 2007. – 232 s. ISBN 978-80-7367-282-9
17. TOKÁROVÁ Anna, 2002. Kvalita života a ľudské práva v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti. Slovensko-poľský zborník štúdií a článkov. *Acta Facultatis Philosophicae Presoviensis*. Prešov : FF PU, 2002. s. 605. ISBN 80-8068-087-6.
18. VEENHOVEN, R. (2004). Happiness as an aim in public policy. The greatest happiness principle. In P. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practise* (pp. 658-678). New Jersey: John Wiley & Sons.

**Kontaktné údaje**

Mgr. Lucia Foglová, PhD.

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa

Dražovská 4, 949 74 Nitra

Tel: 0919 085 989

e-mail: lfoglova@ukf.sk

# UVÁDZAJÚCI UČITEĽ V PROCESSE ADAPTAČNÉHO OBDOBIA ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV

## AWARDED TEACHER IN THE PROCESS OF THE ADAPTING PERIOD OF INITIAL TEACHERS

*Margita Feranská*

### **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá úlohami, postavením, špecifickými činnosťami uvádzajúceho učiteľa a jeho miesto v adaptačnom období začínajúceho učiteľa. Vymedzuje základné úlohy v adaptačnom období začínajúcich učiteľov a ich postavením v profesijnej socializácii „učiteľa novice“. Zároveň sa príspevok zameriava na povinnosti uvádzajúceho učiteľa, ako je napríklad zorientovanie začínajúceho učiteľa v profesii a jeho pracovných povinnostiach. Cieľom príspevku je objasniť úlohu uvádzajúceho učiteľa a poukázať na jeho dôležitosť pri adaptácii začínajúcich učiteľov na profesiu.

*Kľúčová slova:* uvádzajúci učiteľ, začínajúci učiteľ, adaptačné obdobie, profesijná socializácia, učiteľ novice

### **Abstract**

The paper deals with the roles, the position, the specific activities of the teaching teacher and the place in the adaptation period of the novice teacher. It defines the basic roles in the adaptive period of novice teachers and their position in the professional socialization of the "novice teacher". At the same time, the contribution focuses on the duties of the teacher, such as the orientation of the incoming teacher in the profession and his / her duties. The aim of the contribution is to clarify the role of the teaching teacher and to point out his importance in adapting starting teachers to the profession.

*Key words:* introductory teacher, beginning teacher, adaptation period, professional socialization, novice teacher

### **1. ADAPTAČNÉ OBDOBIE ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV**

Pri príchode začínajúceho učiteľa do profesie učiteľa je uvádzajúci učiteľ veľmi dôležitým prvkom z hľadiska jeho profesijného rastu. Počas svojho pôsobenia sa začínajúci začína oboznamovať s pracoviskom, s ostatnými kolegami / inými odborníkmi, s podmienkami či filozofiou školy, v ktorej pracuje a povinnosťami svojej profesie.

Adaptáciu môžeme chápať ako proces aktívneho sa prispôsobovaniu človeka k danému prostrediu, v tomto prípade hovoríme o začínajúcom učiteľovi k jeho profesii učiteľa. Je to tiež prispôsobenie sa zmeným podmienkam vonkajšieho prostredia a konkrétnych situácii tak, aby dokázal učiteľ v danom prostredí ideálne pracovať.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov zaviedol pojem – adaptačné vzdelávanie. Podľa zákona rozumieme pod adaptačným vzdelávaním vzdelávanie začínajúceho pedagogického zamestnanca, kedy zaskáva profesijné kompetencie potrebné k výkonu činností samostatného pedagogického zamestnanca. O potrebe adaptačného vzdelávania hovorí fakt, že vysoká škola a prehraduálna príprava učiteľov nie je schopná zabezpečiť a pripraviť budúceho učiteľa tak, aby do svojej profesie nastúpil ako profesionál. Poskytovateľom tohto vzdelávania je podľa

spomenutého zákona škola, alebo školské zariadenie, s ktorým má učiteľ uzatvorený pracovný pomer. Adaptačné vzdelávanie sa spravidla ukončuje záverečným pohovorom a otvorenou hodinou, ktorú predvedie pedagogický (odborný) zamestnanec.

Základnými zložkami rozumie E. Paukejerová (2013) v procese adaptácie začínajúceho pedagogického zamestnanca sú:

- a) Pracovná adaptácia – jej obsah sa upravuje podľa konkrétnych podmienok pracovného miesta, do ktorého bol pedagogický zamestnanec prijatý. Vo všeobecnosti zahŕňa zácvi odborných zručností učiteľa, oboznámenie sa s pracovnými úlohami, s cieľmi školy, v ktorej učiteľ pôsobí, oboznámenie sa s celkovou filozofiou školy.
- b) Sociálna adaptácia – smeruje k sociálnemu začleneniu do sociálnej skupiny, v ktorej sa jednotlivec nachádza, začlenenie zamestnanca do kolektívu, vybudovanie sociálneho statusu, či vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov.

Mnohé výskumu poukazujú na fakt, že začlenenie, sociálna adaptácia býva väčším problémom ako pracovná adaptácia pri začínajúcich učiteľoch.

Adaptácia teda v sebe zahŕňa prispôbenie sa podmienkam pracovného prostredia, pracovného procesu a začlenenie sa do pracovnej skupiny (sociálna adaptácia, profesijná socializácia), a zároveň prispôbenie pracovných odborných činností či daného prostredia, v ktorom sa učiteľ nachádza svojim záujmom, potrebám, možnostiam a predstavám aktívne meniť a prispôbovať sa k danej pracovnej a sociálnej klíme konkrétneho pracovného prostredia.

Adaptačné problémy, ktoré môžu a často vznikajú v práci začínajúceho učiteľa uvádza J. Průcha (2002), ktoré vychádzajú z analytických kategórií priamo z učiteľskej praxe a patrí sem:

- Udržanie disciplíny v triede,
- Slabá alebo zlá motivácia žiakov,
- Prispôbenie sa individuálnym zvláštnostiam žiakov,
- Hodnotenie výsledkov žiakov,
- Rozvíjanie vzťahov s rodičmi,
- Nevyhovujúce pomôcky a materiály,
- Organizovanie práce žiakov v triede,
- Riešenie individuálnych problémov žiakov,
- Zátťaž z výučby,
- Vzťah s ostatnými kolegami a i.

Spomenuté adaptačné problémy do najväčšej miery ovplyňujú učiteľovu prácu a môžeme ich vnímať ako hlavné determinanty profesie začínajúceho učiteľa.

V adaptačnom procese začínajúcich učiteľov sa nám vyskytuje aj pojem mentoring, ktorý je spájaný s uvádzajúcim učiteľom, ktorý je tiež mentorom pre začínajúceho učiteľa. Podľa B. Kosovej – A. Tomengovej (2015) rola mentora využíva väčší rozsah úloh a zodpovedností učiteľov. Môžeme to chápať v rámci väčšieho rozlišovania v rámci kariérnych úrovní pri vzdelávaní učiteľov. Mentoring pri adaptácii učiteľov na svoju profesiu má veľkú úlohu pri pozorovaní a prevzatí skúseností, pričom mentoring je obohatený o námety a postrehy človeka, ktorý nie je zaťažený stereotypmi a hľadá nové spôsoby riešenia. Mentor je teda radcom alebo sprievodcom na ceste a nie človek, ktorý má byť imitovaný vo svojej profesii. Nemal by začínajúcemu učiteľovi hovoriť priamo čo má robiť, ale ukazuje mu vlastnú cestu, umožňuje tvorbu vlastnej sebareflexie.

Súhlasíme s názorom T. Janíka (2005), ktorý praktické zručnosti začínajúceho učiteľa chápe ako celý rad premenných, ako napríklad osobnostné rysy učiteľa, jeho schopnosti sebareflexie, úroveň jeho myslenia, či škola ktorá na neho pôsobí. Vymenované premenné úzko súvisia s menovaním, ktorý sme uvádzali vyššie a teda ide o rozšírenie zručností, vedomostí, znalostí, ktoré sú podstatné pre začínajúceho učiteľa a ich efektívne využitie v profesii.

## 2. OSOBNOSŤ UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA A JEHO ÚLOHY PRI ADAPTÁCII ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV

V profesii učiteľa, aby sa začínajúci učiteľ mohol stať plnohodnotným odborným pracovníkom, resp. samostatným pedagogickým zamestnancom potrebuje niekoho, kto mu pomôže rozvinúť jeho pedagogické kompetencie. Takým činiteľom je uvádzajúci učiteľ. V nasledujúcej časti príspevku definujeme osobnosť uvádzajúceho učiteľa, jeho úlohy a vlastnosti, ktorými disponuje.

Jednou z prvých podmienok k vykonávaniu činnosti uvádzajúceho učiteľa je splnenie kvalifikačného predpokladu, ktorú definuje zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch. Funkciu uvádzajúceho učiteľa môže vykonávať iba samostatný pedagogický zamestnanec s 1. atestačnou skúškou. Podľa M. Černotovej (2010) je uvádzajúci učiteľ osoba, ktorá riadi, rozoruje a spolu vyhodnocuje činnosť začínajúcich učiteľov. Chápe ich ako skúsenejšie osoby, ktoré vystupujú ako model profesie, učia, rozvíjajú a riada či povzbudzujú začínajúcich učiteľov, pričom ich cieľom je dosiahnuť štandardnú úroveň ich profesionálneho rozvoja.

V. Horská (2009) kladie dôraz na vlastnosti uvádzajúceho učiteľa, ktorými by mal disponovať a zaraďuje medzi ne tieto:

- vytrvalosť, dôslednosť, spoľahlivosť,
- vyrovnanosť, odolnosť voči stresu (vyššia tolerancia a zvládanie stresu),
- komunikačné schopnosti a trpezlivosť,
- schopnosť počúvať (načúvanie) a empatia,
- sebareflexia, autoregulácia, sebadôvera,
- zodpovednosť voči svojej práci a pozitívny prístup,
- dobrý časový manažment,
- profesijná hrdosť.

Na základe uvedených vlastností by uvádzajúci učiteľ mal byť expertom, nadriadeným a súčasne aj partnerom pre začínajúceho učiteľa na jeho adaptáciu na profesiu. Podobne zhrnula vlastnosti a zručnosti H. Filová (2004), ktorá definuje mentora ako uvádzajúceho učiteľa, ktorý plní nasledovné úlohy:

- zohráva rolu poradcu, ktorý poskytuje dobre rady, ktoré sa týkajú každodenného života v školskej triede, povzbudzuje začínajúceho učiteľa a pomáha mu zvládať začiatkové starosti (stres pri vstupe do zamestnania),
- je vzorom profesionála, ktorý začínajúcemu učiteľovi predvádza praktický profesijný výkon v triede, prístupy k výučbe, výučbové programy a i.
- zdroj informácií o školskom kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov, no zároveň trénera, ktorý zodpovedá za výcvik začínajúceho učiteľa v prsluších pedagogických schopnostiach,
- učiteľa, ktorý poskytuje spätnú väzbu, kriticky reflektuje a hodnotí priebeh a výsledky vlastnej činnosti, reflexia vlastnej činnosti.

Z uvedého vyplýva, že uvádzajúci učiteľ je rozhodujúcim determinantom pri adaptácii začínajúceho učiteľa na profesiu učiteľa. Zároveň má uvádzajúci učiteľ zodpovednosť za rozvoj pedagogických zručností začínajúceho učiteľa.

Medzi špecifické úlohy uvádzajúceho učiteľa podľa E. Paukejeovej (2013) patrí hlavne sprostredkovanie súčinnosti s kolegami pre potreby pedagogického pozorovania a tímovej práce, viesť evidenciu a záznamy počas adaptačného vzdelávania či počas profesijnej socializácii, realizovať pedagogické pozorovanie na vyučovacích hodinách začínajúceho učiteľa, metodicky viesť začínajúceho učiteľa – pomáhať mu pri ďalšom samovzdelávaní.

Na záver súhlasíme s G. Porubskou (1997), že jednou z najdôležitejších úloh uvádzajúceho učiteľa ako hlavný determinant profesijnej adaptácie začínajúcich učiteľov je viesť ho k sebareflexii, k reflektovaniu vlastnej činnosti, pretože iba tak sa dokáže prispôsobiť nie len



žiakom a príslušnému kurikulu, ale aj k celospoločenským zmenám, ktoré sa v našej spoločnosti každodenne menia. Z toho vyplývajú aj zvyšujúce sa nároky kladené na učiteľa a jeho prácu.

Každý začínajúci učiteľ potrebuje pre svoj odborný a pedagogický rast rady od skúsenejších kolegov. Potrebuje počuť konkrétne pripomienky k svojim psychodidaktickým kompetenciam, celkovému vystupovaniu, na úrovni svojej odbornosti.

### **Použitá literatúra**

1. ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2010. *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU. 111s. ISBN 978-80-555-0154-3.
2. FILOVÁ, H. 2002. *Jak vybírat cvičné učitele provedení pedagogických praxí studenta učitelství primární školy*. In: Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Zborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: PFMU. 143 s. ISBN 80-86633-01-2.
3. JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
4. KOSOVÁ, B. – TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická příprava budoucích učitelův*. Banská Bystrica: Belianum, PF UMB.228 s. ISBN 978-80-557-0860-7.
5. PAUKEJEOVÁ, E. 2013. *Postavenie uvádzajúceho učiteľa v procese adaptačného vzdelávania v materskej škole*. Nitra: Metodicko-pedagogické centrum. 36 s. ISBN 978-80-8052-601-6.
6. PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 3. Přepřacované a aktualizované vydání. Praha: Portál. 481 s. ISBN 80-7178-6314.
7. ZÁKON NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Margita Feranská  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Dražovská cesta 4,  
94974 Nitra  
Tel: 037/6408222  
email: margita.feranska@ukf.sk

# TECHNICKÁ VÝCHOVA A SVĚT PRÁCE V MEDIÁLNÍM A KULTURNÍM KONTEXTU PARADIGMATU TECHNIKY

## VOCATIONAL EDUCATION AND THE WORLD OF WORK IN MEDIA AND CULTURAL CONTEXT OF THE TECHNICAL PARADIGM

*Václav Tvarůžka*

### **Abstrakt**

Tento článek srovnává propagaci studia technických oborů v ČR s propagací technických témat reklamou obchodních řetězců a projektů SRN. Upozorňujeme na nutnost prezentování technologických témat a propagace řemesel v širším sociálním a kulturním kontextu. Opíráme se o kritickou interpretaci statistických dat vývoje vzdělanostní struktury ve vyšším odborném vzdělávání v ČR. Publikujeme reklamní spoty z ČR a SRN a porovnání reklamních kampaně mezi obchodními řetězci, které lze využít nejen k propagaci technické výchovy, ale rovněž k výuce hodnot ovlivňující kvalitu života. Článek je koncipován jako ideová základna k propagaci rozumového poznání a rozvíjení pozitivních životních hodnot.

***Klíčová slova:** Propagace řemesel, technická výchova, reklamní spot, media, obchodní řetězce*

### **Abstract**

The paper deals with promotion of vocational education in the Czech Republic and promotion of technological topics by the commercials of retail chains and projects in Germany. We point out the necessity of technological topics presentation and promotion of crafts in wider social and cultural context. We rely on critical interpretation of the educational development statistical data within higher professional education in the Czech Republic. We publish commercial spots from the Czech Republic and Germany and compare commercials between retail chains that are possible to use not just for promotion of vocational education but also for education of values that influence life quality. The paper is conceived as an ideological base for promotion of rational cognition and development of positive living values.

***Key words:** Promotion of crafts, vocational education, commercial spot, media, retail chains*

## **1 PREFERENCE KULTURNÍM A SOCIÁLNÍM KONTEXTU PARADIGMATU TECHNIKY**

Technika a technologie ovlivňují celou společnost a jsou dnes strategickou záležitostí. Jejich znalost nám přináší hodnotu nezávislosti na druhých, technologickou převahu, hospodářský růst, ale také rizika technologických havárií, poškození životního prostředí, negativní sociální důsledky a další faktory. Rozvoj vědy, technologií a eliminace rizik je přímo závislý na kvalitě vzdělávání. Paradigma techniky spočívá ve vytváření vzoru myšlení o technice, jejího obrazu ve společnosti, který je utvářen jejími představiteli, tvůrci, uživateli, jejími projevy a důsledky. Vzory myšlení, stereotypy jsou dnes ve značné míře ovlivňovány medií, které vytvářejí „mediální obraz“. Zájmem jednotlivých profesních skupin je vytvářet a ovlivňovat veřejné mínění tak, aby byl zajištěn udržitelný rozvoj a konsens s veřejností.

## 1.1 Statistická data preference technických oborů

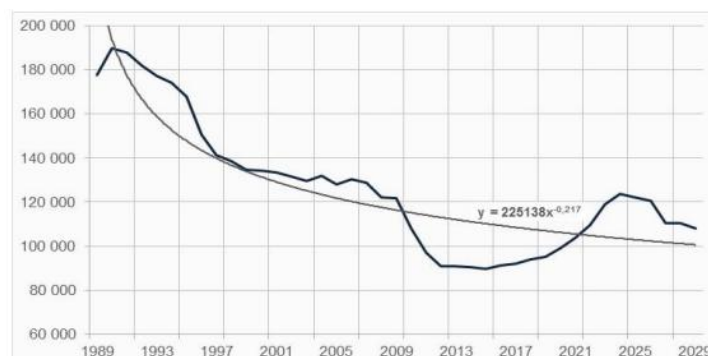
Termín paradigma je zpravidla vztahován k americkému teoretikovi vědy Thomasi Kuhnovi, který jej použil v knize *Struktura vědeckých revolucí* (1962, česky 1997). Jako paradigma zpravidla označujeme základní principy vědy, jež organizuje myšlení, zkoumání a porozumění vědců určitého oboru, vedené již přijatými a uznávanými vědeckými výsledky, které představují typy oborem řešených problémů a model jejich řešení. Vědu můžeme chápat jako nadřazený termín technice a pokud přijmeme chápání techniky jako fenoménu integrace znalostí a technického artefaktu dle popisu J. J. Salomona a L. Tondla, bylo by podle mého názoru vhodnější hovořit jako o „technologiích“. Je však nutné respektovat určitou setrvačnost v chápání a užívání pojmů a respektovat fakt, že jakékoli snahy o umělé „brusičství“ jazyka může být nefunkční.

To, co utváří paradigma techniky, nejsou jen tvrdá racionální data, ale do tohoto fenoménu vstupují i faktory „měkké“, z oblasti sociologie a psychologie člověka. Technika a technologie zasahuje i oblast emocí a mezilidských vztahů, neboť souvisí s prací člověka, která je základním druhem lidské činnosti. Paradigma techniky můžeme rovněž definovat jako komplex principů, informací které utvářejí vnímání techniky veřejností.

Žijeme mnohdy v ustálených představách, že vše se vyvíjí kontinuálně. Ve vývoji techniky však přicházejí impulzy, o kterých víme, že přinášejí výrazné změny. Jsou to především nové vynálezy a objevy, které mají vliv na společnost změnou myšlení a vlivem na trh pracovních sil. Vynález knihtisku, parního stroje, tranzistoru, vývoj informačních technologií, to vše měla vliv na sociální status lidí, na zaměstnanost a ekonomický rozvoj.

Je určitý paradox, že stereotypy v oblasti technologií výrazně ovlivňují rovněž představy, které neodpovídají faktům, tvrdým statistickým analýzám a plní roli mýtů. V oblasti vědy a technologií najdeme množství předpokladů, které nejsou ničím doloženy, nicméně jsou většinovou společností přijímány jako danost. Je velmi zajímavé sledovat statistický vývoj v oblasti odborného vzdělávání. Připomeňme si některé statistické údaje o studentech a vzdělávání, které vycházejí z dat Výběrového šetření pracovních sil (VŠPS) Českého statistického úřadu. Jako indikátor jsme zvolili populaci 15letých žáků, která by měla být jako vzorek oslovena tématem technologií pro výběr povolání.

„Pokles nově přijatých na úrovni prvních ročníků středních škol se postupně zmenšuje, v roce 2010/11 činil 14 700 žáků, v roce 2013/14 jen 2 100 žáků a v roce 2014/15 jen necelých 800, a v školním roce 2015/16 činí pouze 484 žáků, což představuje postupně 11,5 %, 2,1 %, 0,8 % a nyní pouze 0,5 % nově přijatých v předchozím roce. Průběh vývoje počtu 15letých ukazuje postupný mírný nárůst v dalších letech, takže lze očekávat téměř desetiletí pozvolného nárůstu.“ (Vojtěch & Chamoutová 2017, s. 3)



Graf 1 – Dlouhodobý vývoj počtu 15letých osob v České republice (vč. trendu). (Vojtěch & Chamoutová 2017, s. 3).

„Zdůrazňování potřebnosti a uplatnitelnosti vyučených absolventů i podpora formou stipendií či jiných výhod, pořádání propagačních akcí ovlivňuje žáky a jejich rodiče a směřuje větší podíl nově přijímané do nejžádanějších technických učebních oborů. Celkově však podíl přijímaných do učebních oborů opět mírně poklesl, předesíláme, že je to především na úkor stavebních a gastronomických oborů, a že podíl přijatých do strojírenských a elektrotechnických oborů opět významně narostl.

V oborech středního vzdělávání s výučním listem - po letech mírného poklesu počtů i podílů žáků začal v roce 2008/09 pravidelně narůstat podíl přijímaných žáků; tento vývoj se však zastavil v roce 2012 a u nově přijatých do učebních oborů došlo k poklesu o 2 p.b. V roce 2015/16 činí podíl nově přijatých 30,1 % z těch, kteří jsou nově přijatí ze základního vzdělávání (v absolutních číslech 30 118 přijatých)“ (Vojtěch & Chamoutová 2017, s. 3).

Tato statistika v komentáři uvádí kontroverzní tvrzení: „V oborech středního vzdělávání s výučním listem - po letech mírného poklesu počtů i podílů žáků začal v roce 2008/09 pravidelně narůstat podíl přijímaných žáků; tento vývoj se však zastavil v roce 2012 a od té doby došlo k poklesu o 2,7 p.b. V roce 2016/17 činí podíl nově přijatých 29,4 % z těch, kteří jsou nově přijatí ze základního vzdělávání (v absolutních číslech 29 286 přijatých). Významné je, že se nezastavil nárůst v technických oborech, oproti minulému šk. r. (obr. 7 a 8, tab. 10) došlo k nárůstu ve skupině oborů Elektrotechnika a Strojírenství (o 0,2 a 0,15 p.b.), nejvyšší nárůst však zaznamenaly obory osobních služeb (0,7 p.b.) a po delším období poklesu i obory Zpracování dřeva (0,3 p.b.), největší pokles byl zaznamenán v gastronomických oborech (-1,1 p.b.) a v oborech skupiny Obchod (-0,3 p.b.). V ostatních skupinách oborů nepřesahuje pokles 0,1 p.b., v mnoha skupinách je i malý nárůst. Příznivé je, že se zastavil dlouhodobý pokles ve skupině Stavebnictví. V dlouhodobém porovnání od roku 2011 jsou vysoké hodnoty nárůstu podílů znatelné u skupin oborů Strojírenství (3,1 p.b.) a Zemědělství (1,3 p.b.), velké snížení je pak zřejmé ve skupinách Gastronomie (-3,5 p.b.) a Stavebnictví (-3,5 p.b.). Tento vývoj, s výjimkou stavebních oborů, v podstatě odpovídá potřebám a situaci na trhu práce a lze ho považovat za přiměřený a uspokojivý.“ (Vojtěch & Chamoutová 2017, s. 17).

Pokud bychom takhle data přijali, tak jak jsou, mohli bychom konstatovat, že trend podpory studia technických oborů je společností pozitivně přijat. Udržitelnost funkčního průmyslu nutno chápat v pohledu dynamiky rozvoje vědy a technologií. Pokud tato data srovnáme s trendem růstu populace, které uvádí graf 1., bude nutné se připravit i na překlenutí populačního růstu po roce 2020.

Tato konstatování by si zasloužila detailnější rozbor. Nejsou nám známa data, která by dokazovala „širokou propagaci a podporu náborů žáků“. Při analýze tisku a médií lze sice zaznamenat články a reportáže o podpoře studia technických profesí prostřednictvím projektů. Tyto mediální produkty jsou v oblasti médií distribuovány diskrétní formou spíše náhodného než systematického mediálního působení.

Problém je však v tom, že statistické údaje a vývojové trendy nezachycují úroveň kvality. Pokud tato data srovnáme s daty počtů studentů, kteří úspěšně absolvovali studium a zůstali v oboru, zjistíme, že pracovníků v technických oborech je stále nedostatek a že technické obory nesaturují potřeby. Řada technických oborů je závislá na dlouhodobé zkušenosti. Odborný technolog se nerodí, ale „dozrává“. Technologické obory a jejich rozvoj je závislý nejen na teoretických znalostech, ale rovněž na znalostech, které lze označit jako znalosti procedurální, včetně kategorie tvořivosti.

Jsme si vědomi, že kromě znalostí matematiky, fyziky, chemie, musíme klást důraz rovněž na rozvoj morálně volných vlastností, které mají vliv na rozvoj člověka. Z principu nelze slibovat studentům a žákům to, že výběrem studia techniky budou mít život snadný. Práce techniků je

náročná na přijetí mnohdy velmi těžkých a neestetických pracovních podmínek. Zdůrazňujeme, že práce techniků a technologů je práce pro zodpovědné a moudré lidi. I tato sdělení by měly být součástí kampaně na podporu technologických oborů. Neslibujme zájemcům o technologie jen vysokou vědu, učme je tomu, že velké věci lze dělat tam, kde zrovna jsme.

Existuje cesta eliminovat pokles zájmu o studium technické obory větší propagací přínosů techniky a práce pro kvalitu života reklamními kampaněmi. Pokles zájmu o technické a přírodovědné obory je problematika, která je stejně důležitá jako výzkum a rozvoj technologií. Principy moderní reklamních strategií uvádějí, že propagaci nesmí zanedbávat ani firma, která má dominantní roli na trhu. Vytváření pozitivního veřejného mínění o značce, umožňuje firmě si své postavení udržet. V opačném případě firma své postavení může velmi rychle ztratit. Podceněním této problematiky mohou utrpět i vědecké obory a věda obecně. Můžeme mít vynikající vědecké týmy a objevy, ale pokud nebude fungovat implementace těchto znalostí do praxe, dojde k odtržení od reality a systém zkolabuje.

Řada technologických oborů se dostává do situace, kdy chybí dostatek pracovních sil. Není to způsobeno jen určitou malou flexibilitou trhu práce, či „neviditelné ruky“, ale také slabým sociálním statutem. Řešení této problematiky je úkol nanejvýš důležitý.

## **2 OVLIVŇOVÁNÍ PARADIGMATU PROSTŘEDNICTVÍM MÉDIÍ**

Rozvoj technologických oborů rovněž vyžaduje, aby k jejich studiu byli motivováni studenti nadaní a kvalitní. Tuto podmínku lze naplnit jen efektivní stimulací celé populace občanů. Paradigma techniky buduje společenský status profesí, který je odvozován od společenského postavení v sociální struktuře obyvatel. V této oblasti je výrazným činitelem vliv medií. V české republice je mediální prostor ovlivňován nesystémově krátkými sděleními, které jsou financovány především reklamou na pracovní místa v oblasti strojírenství a technologií. Články v novinovém tisku o tom, jak strojírenským podnikům chybí zaměstnanci, jsou většinou komentovány argumentem, že za nedostatkem pracovníků vězí neochota je dobře zaplatit. Stále chybí systematická podpora reklamy ze strany ministerstev a profesních komor. Argument o vysoké nákladovosti placených kampaní, není možné přijmout, neboť se naskýtá možnost projektového financování.

V tomto článku chci nabídnout výběr mediálních produktů, které lze využít k podpoře tématu výuky technologií v rámci oborových didaktik.

### **2.1 Reklamní spoty zaměřené na posílení sociálního statusu práce**

Velmi inspirativní reklamou, která zasahuje existenciální podstatu technologií je kampaň, která byla prezentovaná ve Spolkové republice Německo v projektu s názvem „Das Handwerk“ (Das Handwerk, 2009). Je dostupná na <http://www.tvspoty.cz/remeslo-konec-sveta/>. Známy princip, že negativní informace efektivněji působí na adresáta je zde účelně využít. Viz obrázek 1.



Obrázek 1 – Řemeslo už nemá zlaté dno (Das Handwerk - Werbespot (2010) )

Systematickou kampaň k podpoře technologické gramotnosti zde představila společnost Hornbach a OBI velmi kreativními reklamami viz obrázek 1., které jsou však určeny k podpoře domácího „kutilství“. Právě domácí práce a touha pro seberealizaci jsou významným stimulem pro podporu obecné technologické gramotnosti. Paradigma techniky se v této oblasti výrazně projevuje.

Kampaň obchodních řetězců i mnohých výrobců náradí a konstrukčních materiálů je zaměřena na podporu vlastní „hobby“ i profesionální práce. Tato skutečnost je významným hybatelem trhu s jejich ručním nářadím.

Jako technologové tuto kampaň vítáme, neboť nepřímou zdůrazňuje důležitost procedurálních znalostí. Slogany: „S námi to zvládnete“. Výzva: „Co zůstane po tobě?“ „A teď ty!“ „Řekni to svým projektem“. „Domov si můžeš udělat“.

Kutilské projekty představené v kampani jsou vyjádřením emocí a tužeb jejich autorů. Někdy prostě není potřeba slov, ale činů. Viz obrázek. 2.

Autoři této reklamy jsou uvedeni na odkazu HORNBACH ... Sag es mit deinem Projekt – PRINT. Viz <https://www.behance.net/gallery/22915357/HORNBACH-Sag-es-mit-deinem-Projekt-PRINT-CAMPAIGN>. Tento mediální produkt obsahuje silné emoční sdělení a je genderově vyvážené.



Obrázek 2 – Kampaň „řekni to svým projektem“ (Hornbach 20. 1 2015)

Existenciální obsah práce a jejího smyslu je využit u reklamy „A co zůstane po tobě?“ Viz obrázek 3. U tohoto reklamního sdělení je těžiště myšlenky soustředěno do lidské potřeby tvořit věci trvalé hodnoty. „To co sníme, druhým nezůstane – to co vytvoříme, to tu zanecháme...“. Je nutno ocenit výzvu k maximalistickému a plně kvalitnímu životnímu stylu. Dalším pozitivním důsledkem těchto mediálních produktů je důraz na vztahovou oblast rodinného života a problematiku soužití generací.



Obrázek 3 – Kampaň „A co zůstane po tobě“ (Hornbach 29. 10. 2013)

Klip můžeme shlédnout na odkazu <http://galeriereklamy.mediar.cz/reklama/hornbach-schodiste/>.

Další reklamní spot se širším hodnotovým sdělením, který se zamýšlí nad smyslem lidské práce, doporučuji shlédnout na <https://www.youtube.com/watch?v=01mkc0LBJW0>, Viz obrázek 4.



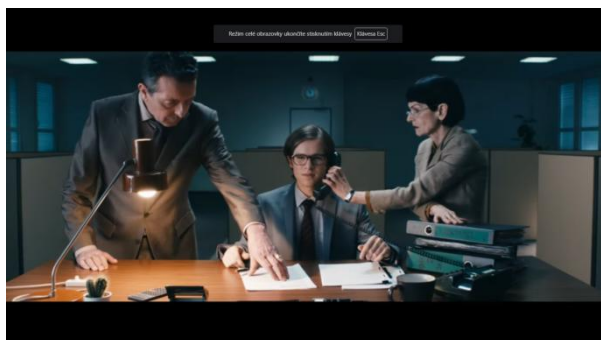
Obrázek 4 – Kampaň „Každá změna má svůj začátek“ (Hornbach 8. 8. 2011)

Koncept této komunikační kampaně vytvořila berlínská společnost HEIMAT, která je hlavní reklamní agenturou společnosti Hornbach. Mediální plánování se postarala společnost CROSSMEDIA z Düsseldorfu ve spolupráci s českým vedením marketingu. Televizní spot se v České republice vysílal od 30. srpna 2014. Současně kampaň běžela v Německu, Rakousku, Nizozemí, Lucembursku a na Slovensku. Nutno ocenit hodnotovou kvalitu této kampaně, neboť zvyšuje status všech lidí, kteří vytvářejí hodnoty svou prací a projekty. Nepřímo, ale efektivně tato kampaň vyzdvihuje úlohu práce ve společnosti. Po letech, kdy většinová společnost byla v zajetí ekonomů, jakož to hlavních tvůrců ekonomických reforem, jsme se dočkali návratu k docenění fenoménu práce, techniky a technologií.

## 2.2 Reklamní kampaně orientované na propagaci technických oborů a řemesel

Další oblastí, na kterou se zaměřují v SRN, je oblast volby povolání. Kampaň je zacílena na dospívající žáky. Ukázkou reklamního spotu, který je koncipován na samostatné rozhodování dokumentuje např. tento reklamní spot. <https://www.youtube.com/watch?v=D8o6apXnRRk>.

Viz obrázek 5.



Obrázek 5 – Kampaň „Dein wahres Ich.“ (Das Handwerk 8. 8. 2011)

Nelze opomenou ukázkou kampaně na konkrétní řemesla. V ukázce řemesla Technický modelář je využit princip narušení genderového stereotypu a také principy, které posilují profesní status. <https://www.youtube.com/watch?v=IfIdqqjomns>.

### 2.3 Reklamní kampaně orientované na sociální kontext

Reklamní kampaň může mít i širší společenský rozměr. „Je zde stále co dělat“ je slogan kampaně, která zohledňuje blízkost hodnot práce mezi jednotlivými kulturami a nutnost vzájemné diskuze. Toto dokumentuje obrázek 7. a klip HORNBAACH - Es gibt immer was zu tun. <https://www.youtube.com/watch?v=LVJOedTBogU>.

Tento klip velmi pěkně představuje společenství lidí, ras a národů a jejich životní styl nijak nesnižuje. Naopak, humor, který podtrhuje fenomén práce, zaujme a poukazuje na problém řízení lidských zdrojů a problém překonávání regionálních a etnických stereotypů při řešení technologických problémů.



Obrázek 7 – Kampaň „Je stále co dělat“. (Hornbach 18. 9. 2015)

Obchodní řetězec OBI svou kampaň zaměřil na identifikaci zákazníků s úspěchem sportovců na fotbalovém stadionu. Slogan: „Společně to dokážeme“ pracuje s nadsázkou obdivu a podpory diváků k mimořádným výkonům. Ač všichni víme, že tato situace je v reálném životě nepravděpodobná, emoce velmi silně působí. Spot je možné shlédnout na: <http://www.tvspoty.cz/obi-spolecne-to-dokazeme-fotbalovy-stadion/>.

### 2.4 Reklamní kampaně s motivem kritiky esoterismu

Velmi prospěšný a racionální pohled na nerealistické přístupy k životním hodnotám zpracoval obchodní řetězec do komerčního reklamního spotu: <http://www.tvspoty.cz/hornbach-nerikej-projekt-pokud-nemylis-hornbach/>. Skutečnost, že projekt nelze komerčně přivlastnit, však zůstává realitou.





Obrázek 9 – Kampaň „Hornbach: Neříkej projekt, pokud nemyslíš Hornbach“. (12. 3. 2018)

Oblast technických profesí je dobré prezentovat se zdůrazněním profesního mistrovství. Velmi pěknou reklamou je spot zaměřený na zdůraznění fenoménu „mistrovské práce“ a zdokonalování se v profesionalitě oboru. Inspirativní příměr k japonskému „zenovému“ mistrovství dokumentuje spot <https://www.youtube.com/watch?v=8DPSsDECGig>.

### 3 ZÁVĚR

Vzory myšlení, stereotypy jsou dnes ve značné míře ovlivňovány medií, které vytvářejí „mediální obraz“. Zájmem jednotlivých profesních skupin je vytvářet a ovlivňovat veřejné mínění tak, aby byl zajištěn udržitelný rozvoj a konsensus s veřejností.

Problém kvality života je rovněž závislý na kvalitě vzdělání absolventů technických oborů. Vytváření vzoru myšlení o technice, jejího obrazu ve společnosti je nutné ovlivňovat vstupem propagace technologií a práce do veřejného prostoru.

Pokud srovnáme ideové zaměření reklamy propagující řemeslnou práci s reklamami v školské oblasti, dojdeme k závěru, že mnohé slogany ve snaze zaujmout ztratí svůj myšlenkový potenciál. „Studium, které vás nebude stát čas...“ a mnohé další.

Výchova člověka se musí opírat o reálný život. Devadesátá léta byla ovlivněna silným společenským statutem ekonomických oborů. Následovaly obory jako IT a další a současná doba je charakteristická nedostatkem kvalitních řemeslníků a techniků.

Řemeslo a práce má však také výraznou hodnotu, proto je nutné zdůraznit i nutnost motivace žáků k „živení se rukama“. Informační technologie dnes díky uživatelské přístupnosti mají mnohdy sekundární roli.

Navrhujeme tato doporučení:

1. Upřesňovat a zpochybňovat statistické data, které chybně interpretují způsobem, že se „nezastavil nárůst v technických oborech“. Volba technického oboru nevypovídá nic o kvalitě pracovníků a není zajištěno jejich setrvání v oboru a jejich další kvalifikační růst.
2. Podpora studia technických oborů bude nutno zintenzívnit podporou reklamních kampaní formou televizních spotů, reklamy na Internetu a sociálních sítích, reklamních a výukových plakátech apod. by měla být součástí všech rozvojových projektů.
3. Mediální podpora musí obsahovat důrazy na společenský status, odbornost, prezentaci nových technologií, jistou zaměstnanost a rovněž na širší celospolečenské důsledky.
4. Mediální produkty musí hovořit jazykem cílové skupiny a oslovovat žáky, studenty a rodiče žáků.

Prezentace různých přístupů k propagaci technických oborů od profesních komor, korporací či škol je podnětným tématem pro ovlivňování paradigmatu techniky v rámci oborových didaktik.

### **Použitá literatura**

1. Das Handwerk, Imagekampagne des deutschen Handwerks (2009) [online]. Dostupné z: [www.handwerk.de](http://www.handwerk.de).
2. Kuhn, T. S. Struktura vědeckých revolucí. Praha: Oikoymenh. Knihovna novověké tradice a současnosti. 1997. ISBN 978-80-86005-54-6.
3. Marina, Technische Modellbauerin - Hol Dir meinen Job. - Das Handwerk (14. 4. 2015) [video soubor] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=8DPSsDECGig>
4. Sedláková, R. Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky. Grada, Praha. 2014. ISBN: 978-80-247-3568-9
5. Tondl, L. Technologické myšlení a usuzování: kapitoly z filozofie techniky. Praha: Filosofia, 1998. ISBN: 80-7007-105-2.
6. Vojtěch, J., Chamoutová, D. Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii 2016/17. Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-137>.
7. Hornbach: Každá změna má svůj začátek. (8. 8. 2011) [video soubor] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=01mkc0LBJW0>.
8. Hornbach: Schodiště (A co zůstane po tobě?) (29. 10. 2013) [video soubor] Dostupné z: <http://galeriereklamy.mediar.cz/reklama/hornbach-schodiste/>
9. HORNBACH - Es gibt immer was zu tun. (18. 9. 2015) [video soubor] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=LVJOedTBogU>
10. Dein wahres Ich. Das Handwerk. (3. 4. 2016) [video soubor] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=D8o6apXnRRk>
11. Weg des Meisters. Director's Cut. Das Handwerk. (30. 11. 2016) [video soubor] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=8DPSsDECGig>
12. Das Handwerk - Werbespot [lange Version]. (17. 1. 2010) [video soubor] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1TwIUgd7eb0>.
13. Hornbach ... Sag es mit deinem Projekt – PRINT. (20. 1 2015) Dostupné z: <https://www.behance.net/gallery/22915357/HORNBACH-Sag-es-mit-deinem-Projekt-PRINT-CAMPAIGN>.

### **Kontaktní údaje**

Václav Tvarůžka, Mgr., Ph.D.,  
Ostravská univerzita  
Fráni Šrámka 5, 709 00 Ostrava, ČR.  
Tel.: 00420 585 635 8011, fax +420 585 231 400,  
e-mail: [vaclav.tvaruzka@osu.cz](mailto:vaclav.tvaruzka@osu.cz)

# PROBLEMATIKA KANYLÁCIE ŽÍL V OŠETROVATEĽSKEJ PRAXI

## THE PROBLEMS OF INTRAVENOUS CATHETER IN NURSING

*Terézia Fertal'ová, Anna Eliášová, Iveta Ondriová, Lívia Hadašová,  
Jana Cuperová, Gabriela Kuriplachová*

### Abstrakt

Profesionalizácia ošetrovateľstva zaznamenáva dynamický vývoj, preto sestry sú povinné neustále sa zdokonaľovať v profesii a prispôbovať sa meniacim podmienkam. Vysoko humánna, zmysluplná, ale predovšetkým zodpovedná práca zdravotníckych pracovníkov kladie veľký dôraz na profesionálnu a osobnostnú prípravu. Každá sestra musí ovládať ošetrovateľské postupy, ktoré sú každodennou súčasťou profesionálnej praxe. Algoritmus ošetrovateľských postupov sa môže meniť spolu s vývojom liečiv, pomôcok, dezinfekčných prostriedkov, preto naučené ošetrovateľské postupy nemusia vždy znamenať správny postup podľa najnovších a aktuálnych poznatkov. V príspevku popisujeme dostupné znalosti a odporúčania pri zavádzaní a ošetrovaní periférnych venózných kanýl. Zároveň podľa uvádzaných pracovných postupov vyučujeme študentov v odbore ošetrovateľstvo v pregraduálnom vzdelávaní na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove.

*Kľúčové slová:* sestra, periférna venózna kanyla, starostlivosť, ošetrovanie.

### Abstract

Professionalization of nursing records dynamic development, so nurses are required to constantly improve in the profession and adapt to changing circumstances. The highly humane, meaningful, but primarily responsible work of medical workers puts great emphasis on professional and personality training. Each nurse has to control nursing practices that are everyday part of professional practice. The algorithm of nursing practices may change along with the development of drugs, aids, disinfectants, and therefore nurtured nursing procedures may not always be correct in the most recent and current knowledge. We describe the available knowledge and recommendations for introducing and treating peripheral venous canal. At the same time, according to the presented working procedures, we teach students in the field of Nursing in Pre-graduate Education at the Faculty of Health Care Departments of Presov University in Presov.

*Key words:* Nurse, Intravenous catheter, care, nursing

### ÚVOD

Ošetrovateľská prax je dynamický proces, ktorý sa neustále vyvíja a zdokonaľuje. Popri technických vymoženostiach, ktoré prácu sestrám uľahčujú, a nových vedeckých poznatkoch, ktoré ju zdokonaľujú, citlivý a ľudský prístup k trpiacemu zostane vždy prvoradou zložkou ošetrovateľskej starostlivosti (Farkašová, 2005; Kutnohorská, 2007). Súčasná etapa ľudských dejín je poznamenaná dynamickým spoločenským vývojom. Informačná spoločnosť sa mení na spoločnosť vedomostnú, v ktorej sa hlavným zdrojom ekonomického, sociálneho a kultúrneho rozvoja stávajú vedomosti, myšlienky, inovačné schopnosti.

V súčasnej dobe sa kladie veľký dôraz na kvalitu poskytovania ošetrovateľskej starostlivosti. Na procese zaisťovania kvalitnej zdravotnej starostlivosti sa musia aktívne zúčastňovať aj

sestry. Kvalitná ošetrovateľská starostlivosť je podmienená dodržiavaním vopred stanovených ošetrovateľských štandardov (Maskalíková 2007). Ošetrovateľské štandardy sú platné, dohodnuté definície prijateľnej úrovne ošetrovateľskej starostlivosti v konkrétnom zariadení. Ošetrovateľský štandard je teda dohodnutá profesijná úroveň kvality, určuje záväznú normu pre kvalitnú ošetrovateľskú starostlivosť a zároveň umožňuje objektívne hodnotenie poskytovanej ošetrovateľskej starostlivosti. Štandardy sú dôležité pre sestry, ktoré vďaka štandardom nadobúdajú istotu, že svoju prácu vykonávajú lége artis (Maskalíková 2007). Spolu s vývojom pomôcok, výsledkami aktuálnych výskumov sa štandardy musia meniacim podmienkam prispôsobovať, aby zaručovali požadovanú kvalitu poskytovanej starostlivosti. Samotný štandard bez auditu a kontroly dodržiavania pracovných postupov nezaručuje, že jednotlivé ošetrovateľské postupy budú vykonávané v súlade s dohodnutými normami.

## 1. PERIFÉRNE VENÓZNE KANYLY

Intravenózne vstupy sú neoddeliteľnou súčasťou u väčšiny hospitalizovaných pacientov pre aplikáciu liekov, prípadne zabezpečenie intravenózneho výživného, odberov krvi. Tradične sa zavádzajú periférne vstupy, pri závažnejších stavoch centrálné vstupy. Vyhláška č. 95/2018 Z.z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky, ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom pri výkone ošetrovateľskej praxe sestrou samostatne na základe indikácie lekára zavádza kanylu do periférnej žily, ruší kanylu z periférnej žily a aplikuje parenterálnu výživu.

V súčasnosti v praxi používame intravenózne kanyly a koncovky, pri ošetrovaní ktorých zaužívané a naučené pracovné postupy nemusia byť správne.

Zavedenie intravenózneho kanylu je invazívny výkon a môže pacientovi spôsobiť miernu bolesť. Predpokladom pre plynulé zavedenie ihly a jej udržanie *in situ* je spolupráca pacienta a jeho schopnosť udržať končatinu v takej polohe, aby ihla neporanila stenu cievy a okolité tkanivá (Miertová a kol. 2015).

Žilový prístup predstavuje z hľadiska liečby nenahraditeľný zákrok, no jeho používanie zároveň predstavuje nebezpečenstvo v podobe vstupnej brány infekcie. Periférnu kanyláciu volíme vtedy, keď je plánované využívanie menej než 5 dní. Aj keď periférna kanylácia nemá závažné kontraindikácie, dlhodobé zavedenie predstavuje riziko (Kapounová 2007).

Na dezinfekciu miesta vpichu sa používa 60 - 70% dezinfekčný tekutý alkoholový prostriedok. Koža má byť vystavená účinku dezinfekčného prípravku po dobu 30 sekúnd. Dezinfekčný roztok musí zaschnúť. Je vhodné použiť sterilne balený antiseptický tampón. Tampóny nie je vyhovujúce namáčať dezinfekčným roztokom vopred, pretože hrozí kontaminácia mikroorganizmami z prostredia, resp. rukami zdravotníckeho pracovníka.

Samotnému zavedeniu kanylu predchádza dezinfekcia rúk sestry. Podľa WHO Guidelines hygiena rúk je zásadné opatrenie, odporúčané na prevenciu a kontrolu mikroorganizmov počas poskytovania zdravotnej starostlivosti na zabezpečenie minimalizácie rizika získania infekcie u pacientov (Raková, Blážová 2015).

Na periférnu kanyláciu vyberáme čo najvhodnejšiu žilu na nedominantnej hornej končatine. Pred vpichom je potrebné sústredene vyhľadať miesto vpichu. Zmeny, ktoré môžu ovplyvniť výber vhodnej žily sú: predchádzajúce vpichy, kožné lézie, popáleniny, hematómy, prejavy flebitídy, stvrdnuté sklerotizované žily, zmeny cirkulácie, napr. stav po mastektómii, paralyzovaná horná končatina po náhlej cievnej mozgovej príhode, prítomnosť artérovenózneho hemodialyzačného shuntu (Miertová a kol. 2015).

Periférne venózne kanyly sú vyrábané vo viacerých veľkostiach. Jednotlivé veľkosti sú farebne odlíšené. Ku kanylácii používame zvyčajne krátke intravenózne (ďalej i.v.) kanyly o priemere 20 – 26 G. Po zavedení kanylu aplikujeme jemný ale pevný tlak na oblasť 3 cm

nad miestom vpichu. Aplikácia jemného tlaku na oblasť nad miestom vpichu kanyly redukuje odtok krvi a umožňuje pripojenie periférnej venóznej kanyly na infúzny set alebo bezihlové vstupy s minimálnymi stratami krvi. Po ošetroaní kanyly a sterilnom prekrytí nasleduje označenie zavedenia kanyly dátumom priamo na fóliu určenú ku krytiu intravenózných kanýl. Do ošetrovateľskej dokumentácie zaznamenávame dátum a čas zavedenia kanyly, typ a veľkosť použitej kanyly, miesto zavedenia a celkovú reakciu pacienta. (Miertová a kol. 2015).

Je niekoľko možností pre uzáver periférnych venózných kanýl. Niektoré sú výhodnejšie z ekonomického hľadiska, iné sú preferovanejšie z dôvodov prevencie katérových infekcií a niektoré sú komfortnejšie z hľadiska manipulácie a podávania liečiv. Pri ich využívaní je potrebné dodržiavať odporúčané postupy výrobcov. Súčasnou novinkou je preplachovací systém pre priame použitie tzv. Omniflush – obsahuje sterilný roztok 0,9 % NaCl pripravený v objeme 3 ml, 5 ml alebo 10 ml. Jeho využitie šetrí čas, optimalizuje pracovné postupy a z hľadiska bezpečnosti a hygieny vyhovuje zásadám správnej klinickej praxe. V našich lôžkových zariadeniach je málo využívaný z ekonomických dôvodov. Najpopulárnejším uzáverom sú biokonektory (bezihlové vstupy), ktoré predstavujú uzavretý systém, najlepšie eliminujúci zanesenie infekcie. V súčasnosti je v lôžkových zariadeniach najčastejšie používaný.

Novinkou v ochrane pred kontamináciou vnútrožilového vstupu je sterilný dezinfekčný uzáver tzv. SwabCap – ide o konektor Luer s napusteným dezinfekčným prostriedkom (70 % izopropylalkohol). Tento konektor pomáha chrániť bezihlové ventily pred infekciou patogénnymi mikroorganizmami, poskytuje tak aseptický vstup chránený pasívnou dezinfekciou (Tirpáková, Sováriová – Soósová 2016).

## **2. OŠETROVANIE KANÝL**

Rovnako ako zavedenie periférnych kanýl podľa odporúčaných postupov, k významnému zníženiu komplikácií prispieva aj správne postupy pri ich ošetrovaní. Dostatočný, pravidelný a správne prevedený preplach zabezpečuje funkčnosť katérov – jeho priechodnosť. Na všetky periférne kanyly je vhodné používať striekačky o objeme 10 ml a väčšie. Ak kanylu nepoužívame pravidelne (denne), je potrebné ju pravidelne preplachovať.

Technika preplachovania kanyly spočíva v aplikácii fyziologického roztoku opakovanými krátkymi rýchlymi bolusmi, aby vo vnútornej časti kanyly vznikli turbulentné prúdy, ktoré umožňujú uvoľnenie nánosov z infúzie a výživy (Charvát 2016).

Úlohou sestry je denne zavedenú kanylu sledovať, viesť záznam v dokumentácii o jej stave. Záznam sa robí raz denne. V zázname hodnotíme miesto zavedenia PVK – stranu a lokalizáciu, veľkosť (napr. 20 G), deň zavedenia, druh a stav krytia a zhodnotenie miesta vpichu podľa Maddonovej klasifikácie flebitídy. Po 72 hodinách je potrebné kanylu odstrániť a zmeniť miesto vpichu pre zavedenie periférnej venóznej kanyly (Maďar, Podstatová, Řehořová 2011).

Starostlivosť o periférny venózný prístup si vyžaduje vždy zachovať aseptický postup, pravidelne urobiť preväz. Pokiaľ je vpich krytý sterilným štvorcem, preväz je nutný každý deň, pokiaľ je krytý semipermeabilnou fóliou, preväz je potrebný každý tretí deň. Netkaný textil je potrebné meniť raz za 24 - 48 hodín (Maďar, Podstatová, Řehořová 2011). Sterilné krytie kanyly je nutné vymeniť vždy pri znečistení. Minimalizujeme manipuláciu a rozpojenie infúzneho setu, pretože to zvyšuje riziko mikrobiálnej kontaminácie. V prípade bolusovej aplikácie liekov používame vždy novú koncovku, pokiaľ kanyla nie je uzavretá bezihlovým vstupom (Kapounová 2007).

Infúznu súpravu meníme ihneď po podaní krvných derivátov a tukových emulzií, pretože sú vhodným prostredím pre mikrobiálny rast a predstavujú tak riziko infekcie, v ostatných

prípadoch meníme po vždy 24 hodinách podľa štandardu oddelenia (Hlinková, Nemcová a kol. 2015).

Bezihlové vstupy sú pri správnom používaní a dodržiavaní zásad asepsy vhodné k prevencii vzniku infekcie a sú poistkou pred upachtím kanyly. Pri používaní bezihlových vstupov je nevyhnutné ich dezinfikovať alkoholovým (70% alkohol) dezinfekčným prostriedkom. Minimálna doba expozície je 10-15 sekúnd. Pokiaľ nie je dostatočne dezinfikovaný, môže byť významným zdrojom intraluminálnej infekcie kanyly. Výmena bezihlových vstupov na kanyle výrobcovia odporúčajú po piatich dňoch pri podávaní kryštaloidných a koloidných roztokov bez tukových emulzií. Každý deň po stečení tukovej emulzie či chemoterapie a po podaní transfúzie ihneď, rovnako ihneď aj po odbere krvi. Periférna venózna kanyla sa mení po 72 hodinách v tom prípade sa zároveň mení bezihlový vstup. Výnimkou môžu byť centrálné venózne vstupy uzavreté bezihlovým vstupom, v tom prípade sa bezihlové vstupy menia podľa vyššie uvedených odporúčaní.

Z PVK je možné odobrať vzorku krvi na vyšetrenie. Dodržiavame aseptické postupy, najprv odsajeme 5-10 ml krvi, vymeníme striekačku a až potom odoberieme potrebnú vzorku krvi. Po odbere prepláchneme PVK fyziologickým roztokom (Maďar, Podstatová, Řehořová 2011).

### 3. ZÁVER

Periférne venózne kanyly sú integrálnou súčasťou praktických činností sestier v lôžkovej a ambulantnej praxi, no zároveň každý invazívny vstup si vyžaduje adekvátnu starostlivosť, pretože predstavuje riziko vzniku infekcie. Dodržiavaním odporúčaných pracovných postupov znižujeme riziko komplikácii, čím v konečnom dôsledku poskytuje starostlivosť bezpečnú pre pacienta.

### Použitá literatúra

1. ANTOŇÁKOVÁ - NEMČÍKOVÁ, A., BEDNAROVSKÁ, E. 2017. Dlhodobé centrálné venózne katétre – možná voľba pre onkologických pacientov. In *Onkológia*. Roč. 12, č. 3, s. 196-201. [online]. 2017, [vid. 2018-02-23]. Dostupné z: <http://www.solen.sk/pdf/d01542225b5600e4cc82c7925dafbf0e.pdf>
2. CHARVÁT, J. a kol. 2016. *Žilní vstupy*. Grada, Publishing, a. s., 2016. 183s. ISBN 978-80-247-5621-9.
3. FARKAŠOVÁ, D. et al. 2005. *Ošetrovatel'stvo – teória*. Martin: Osveta, 2005. 215 s. ISBN 80-8063-182-4
4. HLINKOVÁ, E., NEMCOVÁ, J. a kol. *Multimediálna e-učebnica Ošetrovatel'ské postupy v špeciálnej chirurgii*. Univerzita Komenského Bratislava, Jesseniova lekárska fakulta v Martine. [online]. 2015, [vid. 2018-02-23]. Dostupné z: <http://oschir.jfmed.uniba.sk/>. ISBN 978-80-89544-72-1.
5. KAPOUNOVÁ, G. *Ošetrovatel'ství v intenzivní péči*. Praha: Grada, Publishing, a. s. 2007. s. 73-75. ISBN 978-80-247-1830-9.
6. KRČMÉRYOVÁ, T., MUSILOVÁ, M. *Techniky ošetrovatel'stva*. Učebné texty. Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave. [online]. 2012, [vid. 2018-02-23]. Dostupné z: [http://elearning.szu.sk/repository/Techniky\\_oseetrovatel'stva.pdf](http://elearning.szu.sk/repository/Techniky_oseetrovatel'stva.pdf)
7. KRIŠKOVÁ a kol. *Ošetrovatel'ské techniky – metodika sesterských činností*. Martin: Osveta, 2. vyd. 2006. s. 411-412 ISBN 80-8063-202-2.
8. KUTNOHORSKÁ, J. 2007. *Etika v ošetrovatel'ství*. Praha: Grada publishing, 2007. 163 s. ISBN 978-80-247-2069-2.
9. MASKALÍKOVÁ, T. 2007. *Systém zabezpečovania kvality ošetrovatel'skej starostlivosti*. [online]. s. 122-124 [cit. 2018-2-16]. Dostupné na internete: <[http://www.unipo.sk/public/media/10304/Maskalikova\\_Syst%C3%A9m%20zais%C5%A5ovania%20kvality%20o%C5%A1etrovate%C4%BEskej%20starostlivosti.pdf](http://www.unipo.sk/public/media/10304/Maskalikova_Syst%C3%A9m%20zais%C5%A5ovania%20kvality%20o%C5%A1etrovate%C4%BEskej%20starostlivosti.pdf)>

10. MAĎAR, R., PODSTATOVÁ, R., ŘEHOŘOVÁ, J. Prevence katérových infekcí krevního řečiště. In *Nozokomiální nákazy*. ISSN 1336-3859, 2011, roč. 10, č. 3, s. 3-11.
11. MIERTO VÁ, M., ŽIAKOVÁ, K., OVŠONKOVÁ, A., FARSKÝ, I., LEPIEŠOVÁ, M. a kol. *Multimediálna vysokoškolská učebnica ošetrovateľských techník a zručností*. Univerzita Komenského Bratislava, Jesseniova lekárska fakulta v Martine. [online]. 2015, [vid. 2018-02-23]. Dostupné z: <http://e-knihy.jfmed.uniba.sk/knihy/ostech/html5/index.html?&locale=SKY>
12. PALGUTOVÁ, M. 2012. *Systematizácia a kategorizácia foriem a metód ďalšieho profesijného vzdelávania zdravotných sestier*. [online]. [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: [www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1/.../Palgutová](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1/.../Palgutová)
13. RAKOVÁ, J., BALÁŽOVÁ, M. Starostlivosť o pacienta s centrálnym venóznym vstupom a jej špecifiká. In *Florence* [online]. 2015, [vid. 2018-02-23]. Dostupné z: <http://www.florence.cz/odborne-clanky/florence-plus/starostlivosť-o-pacienta-s-centralnym-venoznym-vstupom-a-jej-specifika/>
14. Riziká infúzne terapie jsou vysoká, ale lze se jich vyvarovat. *Braunoviny*. [online]. 2018, [vid. 2018-02-23]. Dostupné z: <http://braunoviny.bb Braun.cz/rizika-infuzni-terapie-jsou-vysoka-ale-lze-se-jich-vyvarovat>
15. TIRPÁKOVÁ, L., SOVÁRIOVÁ – SOŔSOVÁ, M. *Ošetrovateľské techniky*. Vysokoškolská učebnica. Lekárska fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Ústav ošetrovateľstva. [online]. 2016, [vid. 2018-02-23]. Dostupné z: <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2016/lf/oseťrovateľske-techniky-final.pdf>
16. VYHLÁŠKA č. 192/2015 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o požiadavkách na prevádzku zdravotníckych zariadení z hľadiska ochrany zdravia, Príloha č. 1a k vyhláske č. 553/2007 Z.z. (umývanie rúk, hygienická dezinfekcia rúk, chirurgická dezinfekcia rúk, predoperačná príprava rúk, starostlivosť o pokožku rúk a používanie ochranných rukavíc)
17. VYHLÁŠKA č. 95/2018 Z.z. . Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky, ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom

### **Kontaktné údaje**

PhDr. Terézia Fertalová, PhD.

Katedra ošetrovateľstva

Fakulta zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove

Partizánska 1

Prešov 080 01

Email: [terezia.fertalova@unipo.sk](mailto:terezia.fertalova@unipo.sk)

# AKADEMICKÁ ZÁŤAŽ U ŠTUDENTOV OŠETROVATEĽSTVA V BAKALÁRSKOM STUPNI ŠTÚDIA

## ACADEMIC LOAD ON STUDENTS IN NURSING BACHELOR DEGREE OF UNIVERSITY STUDY

*Jana Cuperová, Anna Eliašová, Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová,  
Iveta Ondriová, Gabriela Kuriplachová*

### **Abstrakt**

Akademická záťaž u študentov ošetrovateľstva je jedným z faktorov ovplyvňujúci spokojnosť študentov so štúdiom na vysokej škole. Stres je sprievodným znakom štúdia a je spôsobený mnohými faktormi. Pri vzdelávaní študentov ošetrovateľstva je špecifické, že na nich pôsobia aj faktory z klinickej zdravotníckej praxe. V našom príspevku sme oslovili 131 študentov ošetrovateľstva. Pomocou dotazníka S.N.S.I. (Jones & Johnston,1997) sme zisťovali akademickú záťaž. Naším prieskumom sme zistili, že miera stresu sa u študentov počas štúdia, prestupom z nižšieho ročníka do vyššieho ročníka, zvyšuje a za najstresujúcejšie pokladajú akademickú záťaž. V rámci akademickej záťaže pokladajú za najviac stresujúce náročnosť skúšania a hodnotenia a náročnosť študijného materiálu.

**KLúčové slová:** *akademická záťaž, stres, S.N.S.I., ošetrovateľstvo, vysokoškolské vzdelanie.*

### **Abstract**

Academic load for students in nursing is one of the factors affecting the students ' satisfaction with studying at a high school. Stress is the accompanying sign of the study and is caused by many factors. In the education of students of nursing is the specific, that provide factors of clinical medical practice. In our contribution, we approached 131 students in nursing. Using a questionnaire S. N. S. I. (Jones & Johnston,1997) we were searching the academic load. Our survey we have found that the level of stress in students during the study, one transfer from a lower grade to a higher grade, increases, and for najstresujúcejšie be considered academic workload. n the framework of the academic load to be considered the most stressful amount of classwork material to be learned and difficulty of classwork material to be learned.

**Keywords:** *academic workload, stress, S. N. S. I., nursing, higher education.*

## **1. ÚVOD**

Obdobie vysokoškolského študenta možno charakterizovať ako obdobie „vynárajúcej sa dospelosti“, teda obdobie na rozhraní medzi adolescenciou a dospelosťou, medzi 19. – 26. rokom života. Ich hlavnou náplňou času je štúdium, aj keď sa stále viac študentov snaží sklbiť školu s brigádami alebo zamestnaním aspoň s malým úväzkom. Sú veľmi výrazne ovplyvňovaní nielen akademickým prostredím v škole, ale tiež prostredím na vysokoškolských internátoch. Behom tohto obdobia prebieha intenzívny rozvoj mladého človeka, v ktorom plní niekoľko vývojových úloh. Hlavnou úlohou je dokončenie hľadania svojej vlastnej identity (Linhartová 2008). Pomenovanie osoby študentom, sa spája s najväčším stresorom pre ňu a tou je škola. Školské prostredie poskytuje jedincom nespočetne veľa podnetov, ktoré vplývajú na ich osobnostný rast, na druhej strane ponúka situácie a väzby, ktoré svojim spôsobom môžu byť pre študenta veľmi stresujúce a aj pre všetky osoby v blízkom okolí študujúceho (Urbanovská 2010). Vysokoškolský študent zažíva preň veľké zmeny už len tým, že zmení prostredie. Všetko je preňho nové a neznáme. Musí sa



adaptovať na nové podmienky, ktoré ovplyvňujú jeho telesnú, psychickú, emočnú a aj sociálnu zrelosť. Podnety, ktoré majú vplyv na zdravie vysokoškolača sú individuálne a priamo súvisia so štúdiom (Hosáková 2008). Mladí ľudia, študujúci na vysokej škole, sú v porovnaní s deťmi vystavení rôznym osobitým tlakom, súvisiacim so životnou a mentálnou fázou. Životná fáza zahŕňa problémy súvisiace hlavne so skúškami. Sú vystavení nespočetne veľkému množstvu zápočtov a skúšok, hlavne v skúškovom období, nehovoriac o záverečných skúškach, ktoré musia študenti podstúpiť v záverečných ročníkoch. K ďalším problémom, ktorými sú študenti vystavení patria spoznávanie sveta alebo tlak, aby urobili dojem na nových priateľov. Tiež tu možno zaradiť fyzické zmeny v dôsledku pôsobenia hormónov, svoje telo môžu vnímať skreslenejšie. Strach z budúcnosti tu radíme v tom ohľade, že mladí majú obavy o svoju kariéru a o svoje finančné zabezpečenie a trápiť ich môže taktiež aj vyrovnávanie sa s prípadnými smutnými príhodami vo svojom živote alebo v živote ich blízkych (Morgan 2016). Mentálna fáza súvisí so zmenami, ktoré prebiehajú v mozgu vysokoškolača a zaraďujú sa tu napríklad aj problémy so zaspávaním a spánkom, pocity hanby, neovládateľné emócie a dokonca aj depresie (Kopecká 2015). Spektrum problémov študentov je veľmi široké, od problémov so zdravím, financovaním, bývaním až po typické pre študentský život. K špecifickým starostiam vysokoškolača patria napríklad zlá voľba výberu študijného programu alebo ťažkosti s naučením sa veľkého množstva študijného materiálu. Komplikácie nastávajú hlavne ak sa nakopí viac problémov naraz. Vtedy mladí ľudia volia čo najjednoduchšie riešenia svojich problémov a rýchlo vyvodzujú závery, ale tie väčšinou z pohľadu dlhodobej perspektívy nie sú žiaduce. Zo začiatku štúdia môžu prežívať liberalizačný syndróm, ktorý spočíva v tom, že študenti odmietajú svoju situáciu vnímať reálne a spoliehajú sa hlavne na to, že budú mať šťastie a hravo zo všetkého vykorčujú. Takéto prejavy však značia odkladanie riešení na neskôr a hlavne osobnostnú nezrelosť jedinca (Hosáková 2008). Kumar (2011) vo svojej publikácii klasifikuje stresory študentov ošetrovateľstva do štyroch kategórií: sociálne záťaž, finančná záťaž, akademická záťaž a záťaž v súvislosti s klinickou praxou. Sociálnu záťaž nepredstavuje len strach z ľudí vôkol nás. Zahŕňa tiež strach z hovorenia na verejnosti, konfrontácie a vyrovnanie sa svojím autoritám. Finančný stres prežívajú vysokoškolači, keď zistia, že im chýbajú peniaze alebo majú obmedzené zdroje (Morgan 2016). K akademickej záťaži popisujeme odlúčenie sa od domova, prechod na nový systém výučby a neosobný prístup prednášajúceho k študentovi. Na študentov sa zvyšujú nároky, okrem teoretických vedomostí, musí nadobudnúť aj praktické zručnosti, ktoré musí predviesť na klinických cvičeniach čo niekedy preňho môže byť veľmi stresujúce. Študenti ošetrovateľstva zahŕňajú medzi klinické zdroje stresu hlavne prácu s umierajúcimi pacientmi, rozpory pri spolupráci s ostatnými sestrami, neistota ohľadom klinických kompetencií, strach z neúspechu pri odbornom výkone, medziľudské vzťahy s pacientami a znepokojení sú aj pri práci ošetrovania pacienta. Ďalšie potencionálne zdroje stresu sú priradenie a vykonávanie nadmerného množstva úloh, nejasné úlohy, posudzovanie a hodnotenie odbornými asistentmi a vzťahy s členmi fakulty (Kumar 2011). Hlavným cieľom nášho príspevku je zistiť, akú úroveň stresu pociťujú študenti ošetrovateľstva v oblasti akademickej záťaže a ako s tým súvisí čas strávený štúdiom mimo vyučovania.

## **2. METODIKA PRIESKUMU**

Pri realizácii nášho prieskumu sme využili kvantitatívnu metódu zberu dát. Na zber dát sme použili dotazník Student Nurse Stress Index S.N.S.I. (Index stresu u študentov ošetrovateľstva) autora Martyna Jonesa (Jones & Johnston, 1997) na základe ich súhlasu. Prieskum bol realizovaný u študentov v dennej forme štúdia v odbore ošetrovateľstvo prvého, druhého a tretieho ročníka po ukončení výučby v zimnom semestri. Návratnosť dotazníka bola 75 %. Dotazník Student Nurse Stress Index S.N.S.I. (Index stresu u študentov

ošetrovateľstva) – obsahuje štyri podškály (Jones & Johnston, 1997), a to „Akademická záťaž“, „Klinické skúsenosti“, „Osobné problémy“ a „Pripojené ťažkosti“, ako základné premenné. Celkové skóre a skóre škál S.N.S.I. sa vypočíta súčtom bodov v položkách 1-22. Počet bodov sa môže pohybovať od 22 do 110. „Akademická záťaž“ je súčet bodov v položkách 1, 2, 3, 8, 14, 18, 20. Počet bodov sa bude pohybovať od 7 do 35. Čím je vyššie skóre celkové alebo v jednotlivých podškálach tým študenti udávajú vyššiu mieru prežívaného stresu.

### 3. CHARAKTERISTIKA SÚBORU

Prieskumný súbor tvorilo 131 študentov, z toho najpočetnejšiu vzorku, 63 respondentov, tvorili študenti tretieho ročníka, 35 respondentov boli študenti druhého ročníka a 33 respondentov boli študentmi prvého ročníka. Priemerný vek študentov bol 21,28 rokov (SD 2,05). Z celkového počtu respondentov 131 (100 %), 128 (97,71 %) študentov sú ženského pohlavia, mužského pohlavia sú 3 (2,29 %) respondentov.

### 4. VÝSLEDKY

Akademická záťaž pre potreby tohto výskumu je definovaná v siedmych oblastiach, a to množstvo študijného materiálu, náročnosť študijného materiálu, náročnosť skúšania a hodnotenia, strach z neúspechu na vyučovaní, pociťovanie príliš veľkej zodpovednosti, vnímanie atmosféry, ktorú vytvára učiteľský zbor a neistota z naplnenia očakávaní pedagóga.

Tabuľka č. 1 Miera stresu študentov v oblasti akademická záťaž

Položky	Prvý ročník		Druhý ročník		Tretí ročník		Spolu	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
<i>Množstvo študijného materiálu</i>	3,17	0,952	3,00	0,894	<b>3,30</b>	<b>0,758</b>	3,16	0,898
<i>Náročnosť študijného materiálu</i>	<b>3,59</b>	<b>0,884</b>	<b>3,40</b>	<b>0,763</b>	<b>3,30</b>	<b>0,758</b>	<b>3,47</b>	<b>0,832</b>
<i>Náročnosť skúšania a hodnotenia</i>	<b>3,67</b>	<b>1,008</b>	<b>3,57</b>	<b>0,965</b>	<b>3,30</b>	<b>1,000</b>	<b>3,55</b>	<b>1,005</b>
<i>Strach z neúspechu na vyučovaní</i>	3,48	1,037	3,03	1,028	<b>3,15</b>	<b>1,131</b>	3,27	1,078
<i>Príliš veľá zodpovednosti</i>	3,24	0,955	3,29	1,030	3,03	1,029	3,20	0,999
<i>Atmosféra, ktorú vytvára učiteľský zbor</i>	<b>3,90</b>	<b>0,955</b>	<b>3,43</b>	<b>1,271</b>	2,97	0,870	<b>3,54</b>	<b>1,100</b>
<i>Neistota z naplnenia očakávaní pedagóga</i>	3,03	1,007	2,89	0,785	2,61	0,814	2,89	0,922
<i>Spolu</i>	23,90	4,234	22,60	3,391	21,36	3,788	<b>22,92</b>	<b>4,051</b>

Vysvetlivky:

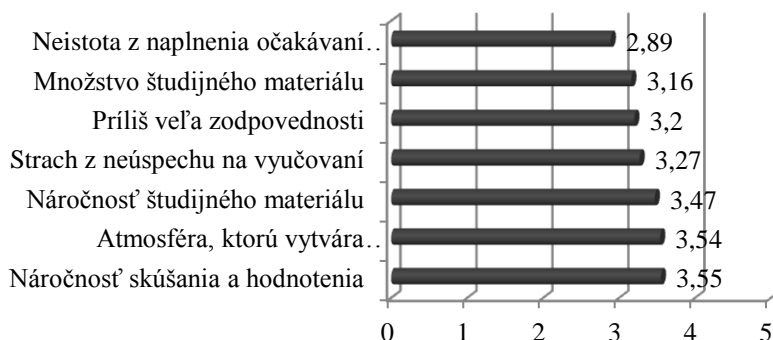
Škála v rozmedzí 1 - 5 bodov. 1 – vôbec nestresujúce - 5 – extrémne stresujúce

Celkové skóre je od 7 do 35. Čím je vyššie skóre celkové, tým študenti udávajú vyššiu mieru prežívaného stresu.

V prvej tabuľke prezentujeme akademickú záťaž u študentov 1., 2., 3. ročníka v jej jednotlivých položkách. Celkové skóre je 22,92 (SD 4,051) a pohybuje sa v hornej časti miere stresu. Študenti prvého ročníka udávajú najvyššie skóre v oblasti *atmosféra, ktorú vytvára učiteľský zbor* 3,90 (SD 0,955), ďalej ich najviac stresuje *náročnosť skúšania a hodnotenia* a s tým súvisiaca *náročnosť študijného materiálu*. Študenti druhého ročníka odpovedali obdobne ako prváci. Študenti tretieho ročníka udávajú za najviac stresujúcu *náročnosť skúšania a hodnotenia, strach z neúspechu na vyučovaní a náročnosť študijného*

*materiálu*. Mieru prežívania stresu v oblasti akademickej záťaže prezentujeme v nasledovnom grafe.

### Priemer prežívaného stresu



Graf 1 Priemer prežívaného stresu v akademickej záťaži

Tabuľka č. 2 Akademická záťaž v súvislosti s časom stráveným samostatným štúdiom

Položky	1.		2.		3.		4.	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
<i>Množstvo študijného materiálu</i>	3,08	0,919	3,25	0,733	3,13	1,166	4,33	0,47
<i>Náročnosť študijného materiálu</i>	3,39	0,829	3,55	0,805	3,50	0,866	4,33	0,47
<i>Náročnosť skúšania a hodnotenia</i>	3,43	0,997	<b>3,75</b>	<b>0,942</b>	3,25	0,968	<b>5,00</b>	<b>0,00</b>
<i>Strach z neúspechu na vyučovaní</i>	3,16	1,066	3,48	1,049	3,00	1,118	4,33	0,47
<i>Príliš veľa zodpovednosti</i>	3,15	0,976	3,25	1,019	3,50	1,225	3,00	0,00
<i>Atmosféra, ktorú vytvára učiteľský zbor</i>	<b>3,53</b>	<b>1,140</b>	3,50	1,000	<b>3,75</b>	<b>1,299</b>	4,00	0,00
<i>Neistota z naplnenia očakávaní pedagóga</i>	2,83	0,932	3,10	0,917	2,50	0,707	2,67	0,47
<i>Spolu</i>	22,48	4,059	23,63	3,922	22,5	4,213	<b>26,33</b>	<b>0,94</b>
<i>Početnosť odpovedí</i>	80	61,1 %	40	30,6 %	8	6 %	3	2,3 %

Vysvetlivky:

1. Študent denne mimo vyučovania študuje menej ako 2 hodiny
2. Študent denne mimo vyučovania študuje 3-4 hodiny
3. Študent denne mimo vyučovania študuje 5 – 6 hodín
4. Študent denne mimo vyučovania študuje viac ako 7 hodín

Škála v rozmedzí 1 - 5 bodov. 1 – vôbec nestresujúce - 5 – extrémne stresujúce

Celkové skóre je od 7 do 35. Čím je vyššie skóre celkové, tým študenti udávajú vyššiu mieru prežívaného stresu.

Skúmali sme čas, ktorý študenti denne strávia štúdiom mimo vyučovania. Najpočetnejšou skupinou boli študenti v prvej kategórii menej ako 2 hodiny v počte 80 (61,1 %). Ak sme porovnávali mieru prežívaného stresu v prvej kategórii sú zastúpené tri položky *atmosféra, ktorú vytvára učiteľský zbor*, *náročnosť skúšania a hodnotenia* a *náročnosť študijného materiálu*. Náročnosť skúšania a hodnotenia sa objavuje ako najvýraznejší stresový faktor u študentov ošetrovateľstva.

## 5. ZÁVER

Viacero štúdií sa v poslednej dobe začína zameriavať aj na výskyt syndrómu vyhorenia u študentov. Príprava na štúdium nie je síce prácou v klasickom zmysle slova, ale obsahuje

pravidelnú účasť na štruktúrovaných činnostiach a nutnosť podávať výkon (Salmela-Aro et al., 2009, s. 48 In Škodová 2011). Ako zistili autori Watson et al. (2008 In Škodová 2011) v ich rozsiahlej výskumnej štúdii, hladina prežívaného stresu, vyhorenia a psychických problémov bola u študentov ošetrovateľstva významne zvýšená, a tieto negatívne ukazovatele signifikantne súviseli s niektorými osobnostnými črtami, a copingovými stratégiami. Sestry a aj študenti ošetrovateľstva sú jednou z profesií, ktoré sú najviac vystavené stresu. Príčinou stresu je kombinácia faktorov, ktoré súvisia s pracovným prostredím (napr. pracovné preťaženie, pracovný čas, práca na zmeny, autonómia pri rozhodovaní, zdravotný stav pacientov, ...) a osobnostnými faktormi (vlastnosti osobnosti – napr. otvorenosť, extroverzia, prívetivosť, neuroticizmus a iné, stratégie zvládania, demografické faktory – vek, vzdelanie, rodinný stav, ...) (Sováriová Soósová 2011). Zvládanie týchto spomínaných ťažkostí samotnými študentmi nie je vôbec jednoduché. V prvom rade netreba odkladať riešenie svojich starostí, ináč sa nám naše problémy nahromadia. Podstatné je, aby sme nehľadali príčinu len v sebe. Priestor sa tu dáva aj vysokoškolským pedagógom. Pri riešení problémov sa neočakáva ich erudovanosť, ale mali by byť schopní, týmto študentom ponúknuť v prípade potreby možnosť ich pomoci.

### Použitá literatúra

1. HOSÁKOVÁ, J. Vysokoškolský student a jeho zátěž. In ARCHALOUSOVÁ, A. et al. *Sborník příspěvků III. Slezské vědecké konference ošetrovatelství s mezinárodní účastí konané dne 13. – 14. května 2008*. [online] . Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-470-6 [cit. 15. marca 2018]. Dostupné z <http://www.slu.cz/fvp/cz/uo/konference-a-sympozia/archiv/sbornik-2008>.
2. Jones MC & Johnston DW (1999) The derivation of a brief student nurse stress index. *Work and Stress* 13, 162–181.
3. KOPECKÁ, I. *Psychologie 3. díl: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3877-2.
4. KUMAR, R. Stress and Coping Strategies among Nursing Students. In: *Nursing and Midwifery Research Journal*. [online]. Vol-7, No. 4, pp.141-151. [cit. 15. marca 2018]. Dostupné z <http://medind.nic.in/nad/t11/i4/nadt11i4p141.pdf>
5. LINHARTOVÁ, D. *Vysokoškolská psychologie*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-172-2.
6. MORGAN, N., 2016. *Stres nepriateľ nástročných: všetko, čo riešiš: skúšky, vzťahy, kyberšikana, sociálne médiá, depresie, poruchy stravovania, drogy a alkohol*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-556-1407-6.
7. SOVÁRIOVÁ SOÓSOVÁ, M., SUŠINKOVÁ, J., CENKNEROVÁ, M. Stres v práci sestier v paliatívnej ošetrovateľskej starostlivosti . . In: *Ošetrovatelství a porodní asistence*. Roč. 4, č. 3, 2013, s. 622 – 627. ISSN 1804-2740.
8. Škodová, Z., Bánovčinová, Ľ. Osobnostné prediktory syndrómu vyhorenia u študentov pomáhajúcich profesií. In: *Ošetrovatelství a porodní asistence*. Roč. 2, č. 4, 2011, s. 288 – 294. ISSN 1804-2740.
9. URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2561-0.

*Príspevok je spracovaný na základe projektu 029PU-4/2017 Inovácia predmetu Ošetrovateľské postupy I a II - vytvorenie modulového vzdelávacieho programu.*

**Kontaktné údaje**

PhDr. Jana Cuperová, PhD.  
Fakulta zdravotníckych odborov  
Prešovská univerzita v Prešove  
Ul. Partizánska 1  
080 01 Prešov  
Tel: +421 51 7562 455  
email: jana.cuperova@unipo.sk

# KONŠTRUKTIVIZMUS V PROCESE EDUKÁCIE

## CONSTRUCTIVISM IN THE PROCESS OF EDUCATION

*Zdenka Uherová*

### **Abstrakt**

Konstruktivizmus nie je jednoznačnou koncepciou vyučovania. Jeho zakladateľom je J. Piaget. V konstruktivizme existuje viacero prúdov. Konstruktivizmus je spájaný s inováciou výučby a usiluje sa zlepšiť priebeh a výsledky vyučovacieho procesu a učebnej činnosti žiakov/študentov. Jeho snahou je prekonať klasické, tradičné vyučovanie. Konstruktivizmus sa zaoberá učením sa s porozumením. Vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné vychádzať z toho, čoho je žiak/študent schopný a brať do úvahy jednotlivé vývojové štádiá. Konštruktivistická výučba umožňuje formovať a rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov/študentov.

***Kľúčová slova:** konstruktivizmus, konštruktivistická výučba, vyučovanie, žiak, študent*

### **Abstract**

Constructivism is not a clear concept of teaching, but comes from other concepts. Its founder is J. Piaget. There are a number of streams in constructivism. Constructivism is associated with innovation in teaching and looking for improving the course and results of the teaching process and the learning activities of pupils/students. Its effort is to overcome the classic, traditional teaching. Constructivism deals with learning following understanding. In the teaching process it is necessary to proceed from the fact, which is able to the pupil/student and takes into account the different development stages. Constructivist teaching allows forming and developing the key competences of pupils/students.

***Key words:** constructivism, constructivist teaching, teaching, pupil, student*

## **1. PODSTATA KONŠTRUKTIVIZMU**

Okrem tradičného vyučovania, ktoré dominovalo v minulosti, je v súčasnej dobe známych viacero koncepcií a teórií, ktoré sa snažia o modernizáciu vyučovania a skvalitnenie výučby na školách rôznych stupňov a typov.

Vyučovanie, ktoré patrí v súčasnosti ku najviac propagovaným je konštruktívne poňatie vyučovania, ktoré sa určitým spôsobom opiera o niektoré koncepcie vyučovania napr. rozvíjajúce vyučovanie, syntetizujúce vyučovanie a pod. (Kolář, Vališová, 2009).

Konstruktivizmus je charakterizovaný autormi Průcha, Walterová, Mareš (1995) ako širší prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci nielen aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, ale aj dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou.

Konstruktivizmus podľa Bajtoša (2013) možno chápať ako:

- rekonštrukciu doterajších poznatkov,
- stimulovanie náročnejších myšlienkových operácií,
- budovanie vlastnej identity v sociálnom kontexte,
- skúsenosť, že vedomosti sú sociálnymi konštruktmi s viacerými možnými reprezentáciami jednej informácie.

Konstruktivistické prístupy berú do úvahy poznatky žiaka/študenta, ktoré už získal skôr. Učiteľ vytvára také východiskové situácie, v ktorých žiak/študent spontánne vyjadruje svoje chápanie skutočnosti (Bajtoš, 2013).

Koncepcia konstruktivismu sa usiluje prekonať klasické, tradičné vyučovanie, ktorého znakom je odovzdávanie učiva učiteľom v konečnej, definitívnej podobe. Ako uvádza Zelina (2000) konstruktivismus kritizuje tradičné školstvo kvôli preceňovaniu zámerného „umelého“ vzdelávania na úkor prirodzeného učenia sa detí na základe svojej skúsenosti, kvôli ignorovaniu predchádzajúcich skúseností zo styku s okolitým svetom a preferovaniu čistého poznávacieho racionalizmu atď.

Konstruktivismus je spájaný s inováciou výučby. Ako uvádzajú Petlák, Komora (2003) podstatou konstruktivismu je to, že myslenie dieťaťa nie je len nejaké nedokonalé myslenie dospelého, ale poukazujú na to, že v jednotlivých vývinových obdobiach prechádza myslenie dieťaťa jednotlivými štádiami, na ktoré má vplyv prostredie, skúsenosti a všetko, čo dieťa obklopuje. V podstate je to riadené biologicky určenými procesmi zrenia.

### **1.1 Štádiá vo vývinových obdobiach dieťaťa**

Piaget (In Petlák, Komora, 2003), ktorý je zakladateľom konstruktivismu rozoznáva nasledujúce štádiá:

1. Senzomotorické obdobie (približne do 2 rokov) – v prvých týždňoch sú to reflexné činnosti. Medzi 4. - 8. mesiacom sa pozornosť dieťaťa zameriava na iné objekty, využíva sled pohybov na dosiahnutie cieľa.
2. Predoperačné myslenie má dve subštádiá:
  - a) Predpojmové (2-4 roky) – symbolické činnosti, ľudia sú napr. nahradení bábikami
  - b) Intuitívne (4-7 rokov) – vyznačuje sa egocentrizmom (dieťa nie je ešte schopné kriticky, logicky a realisticky myslieť), centráciou (sústredenie pozornosti iba na 1 znak a prehliadanie ostatných), inverzibilitou (neschopnosť postupovať späť k východiskovému bodu, napr. žiak vie, že  $3+4=7$ , ale nevie vypočítať správny výsledok  $7-4$ ).
3. Konkrétne operácie (7-11 rokov) – myslenie zaznamenáva veľký pokrok, dieťa je schopné správne vnímať vzťahy medzi predmetmi a využívať to pri riešení problémov. Podľa Piageta sa jedná o grupovanie/zoskupovanie (rozoznávanie prvkov podľa istých znakov a podľa toho ich usporiadanie) a sériáciu/radenie, zaradovanie (usporiadanie predmetov podľa istých znakov).
4. Formálne operácie (od 12 rokov vyššie) – myslenie sa začína približovať mysleniu dospelého, vzniká hypoteticko-deduktívne usudzovanie, dochádza k abstraktnému mysleniu. Dieťa dokáže formulovať hypotézy aj bez konkrétnej skúsenosti.

## **2. ZÁKLADNÉ PRÚDY KONŠTRUKTIVIZMU**

V konstruktivizme rozoznávame niekoľko prúdov. Podľa Tureka (2010) sú najznámejšími prúdmi konstruktivismu kognitívny konstruktivismus, sociálny konstruktivismus a radikálny konstruktivismus. Spojením kognitívneho a sociálneho konstruktivismu vznikol pedagogický konstruktivismus.

Predstaviteľmi kognitívneho konstruktivismu sú najmä J. Piaget a J. S. Bruner. Žiak/študent má vytvorenú určitú predstavu o svete, má vytvorenú už určitú schému, ktorá býva základom jeho vnímania a porozumenia ďalším informáciám, podieľa sa na jeho ďalšom učení, je zdrojom motivácie. Táto predstava sa nazýva prekoncept.

Pri aplikácii kognitívneho konstruktivismu je potrebné, aby učiteľ už vopred vedel, aké predstavy majú žiaci/študenti o novom učive, teda aké sú ich prekoncepty, ktoré môžu byť rôzne, a to aj nepresné, nesprávne.

Ak sa žiak/študent stretne s novým učivom, informáciami alebo skúsenosťami existujú viaceré možnosti:

1. Snaží sa zaradiť nové učivo do sústavy svojich poznatkov, prispôbiť už existujúcej schéme, nastáva asimilácia. Nové učivo je v súlade s tým, čo žiak/študent vie, prekoncept sa nezmenil, iba doplnil o novú informáciu, skúsenosť.
2. Nové učivo, informácia, skúsenosť nie sú v súlade s tým, čo už žiak/študent vie, dochádza k nerovnováhe – kognitívnemu konfliktu s prekonceptom. Žiak/študent musí hľadať riešenie, musí rekonštruovať to, čo vie, nastáva akomodácia.
3. Nové učivo nie je pre žiaka/študenta relevantné, nemá vytvorený žiadny prekoncept, učivu nerozumie, nedochádza k učeniu sa.

Kognitívny konštruktivizmus sa zameriava predovšetkým na učiaceho sa jedinca, čo sa deje v jeho mozgu, sociálny konštruktivizmus na kultúrne a sociálne podmienky.

Sociálny konštruktivizmus je spätý s prácami L. Vygotského, ktorý tvrdí, že individuálny vývoj človeka, rozvoj jeho poznania je časťou sociálneho a historického procesu. Človek si svoje poznanie konštruuje interakciou so svojim prostredím. K opisu priebehu vývoja učenia sa žiaka/študenta používa L. Vygotskij pojem zóna najbližšieho vývoja, čo je priestor medzi úrovňou súčasného vývoja (žiak/študent je schopný riešiť problémy samostatne) a úrovňou vývoja, kedy potrebuje pomoc inej osoby napr. učiteľa. Výučba má prebiehať ako dialóg so spolužiakmi a učiteľom, v ktorom sa ich názory stretávajú a konfrontujú, prebieha diskusia a kooperácia. Učiteľ usmerňuje prácu žiakov/študentov, vystupuje v úlohe spolupracovníka.

Pedagogický konštruktivizmus zdôrazňuje, že vo výučbe by sa malo využívať riešenie konkrétnych, autentických problémov, tvorivé myslenie, práca v skupinách, názorné pomôcky, manipulácia s predmetmi a interaktívne počítačové programy (Hartl, Hartlová, 2000, In Turek, 2010). Hnutie pedagogického konštruktivizmu sa odlišuje od tradičného vyučovania tým, že zdôrazňuje, že žiak/študent prichádza do školy preto, aby premýšľal nad tým, čo vie, aby rozvíjal svoje poznanie. V tradičnej škole je žiak/študent ten, čo nevie a do školy prichádza preto, aby sa všetko naučil. Vo výučbe s prvkami konštruktivizmu učiteľ zabezpečuje, aby každý žiak/študent mohol dosiahnuť čo možno najvyšší rozvoj, no v tradičnej škole je učiteľ vnímaný ako osoba, ktorá má naučiť všetko toho, kto nič nevie. Konštruktivizmus hlása, že poznanie žiaka/študenta tvoria konkrétne psychické obsahy, ktoré sa menia a obohacujú, tradičná škola prirovnáva poznanie žiaka/študenta ku nádobe, ktorá sa postupne naplňa kladením poznatkov na seba (F. Tonucci, 1991, In Zelina, 2000).

### **3. ZNAKY KONŠTRUKTIVISTICKÉHO VYUČOVANIA**

Hlavné charakteristické znaky konštruktivistického vyučovania, tak ako ich zosumarizoval Turek (2010) sú:

- dôraz na učenie a nie na vyučovanie,
- podpora a akceptácia samostatnosti, iniciatívy a aktivity žiakov/študentov,
- podpora skúmania, objavovania vecí, javov (učiva) žiakmi/študentmi,
- rozhodujúca úloha skúseností (aktivity) žiakov/študentov v učení,
- stavanie na prirodzenej zvedavosti žiakov/študentov,
- rešpektovanie postojov žiakov/študentov,
- rešpektovanie učebných štýlov žiakov/študentov,
- dôraz na dialóg medzi žiakmi/študentmi, ako aj na dialóg medzi žiakmi/študentmi a učiteľom,
- podpora kooperatívneho učenia sa žiakov/študentov,
- skúmanie procesu učenia sa žiakov/študentov,
- dôraz na kontext, v ktorom prebieha učenie,
- učenie sa žiakov/študentov v reálnych životných situáciách, umožnenie autentického učenia,



- zabezpečenie príležitostí, aby si žiaci/študenti mohli konštruovať poznanie prostredníctvom autentických skúseností,
- kognitívna veda ako východisko konštruktivismu,
- intenzívne používanie kognitívnej terminológie, napr. tvoriť, analyzovať, predikovať,
- dôraz na porozumenie učivu a na proces učenia pri hodnotení žiakov/študentov.

Vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné vychádzať z toho, čoho je schopný žiak/študent.

Rohlíková, Vejvodová (2012) vo svojej publikácii spomínajú meno kanadskej pedagogičky Elizabeth Murphyovej, ktorá pomocou viacerých uznávaných charakteristík venovaných konštruktivismu, vytvorila v roku 1997 výskumný nástroj tzv. Constructivist checklist, ktorý obsahuje osemnásť znakov konštruktivistického učenia. Podľa uvedenej autorky je výučba tým viac konštruktivistická, čím viac nasledujúcich znakov je možné pozorovať.

Znaky konštruktivistického učenia:

Rozmanité hľadiská – učivo sa prezentuje z rôznych uhlov pohľadu, učiteľ využíva rôzne metódy prezentácie učiva.

Ciele zamerané na žiaka/študenta – aktívne pracuje s cieľmi štúdia, ktoré odvodzuje samostatne a prekonzultuje ich s učiteľom.

Učiteľ ako facilitátor – učelia vystupujú v roli sprievodcov, tútorov, kaučov, facilitátorov.

Reflexia procesu učenia – aktivity, príležitosti, nástroje a prostredie podporujú reflexiu procesu učenia a sebareguláciu.

Autonómia žiaka/študenta – je hlavným aktérom procesu vhodného sprostredkovania učiva aj kontroly výsledkov učenia.

Autentické úlohy, reálny kontext – situácie vo vyučovaní, prostredie, techniky, obsah a úlohy sú realistické, autentické a reprezentujú prirodzenú zložitosť reálneho sveta.

Konštruovanie poznatkov – žiaci/študenti sú vedení k aktívnej konštrukcii vedomostí, nie iba k reprodukovaniu poznatkov.

Spolupráca žiakov/študentov – konštruovanie vedomostí vychádza z individuálnych skúseností študenta a utvára sa v priebehu diskusie v skupine.

Predchádzajúce poznatky – do úvahy sa berú predchádzajúce poznatky, domnienky a postoje žiakov/študentov.

Riešenie problémov – dôraz je kladený na riešenie problémov, myslenie vyššieho stupňa a dôkladné, hlboké porozumenie učivu.

Práca s chybou – chyba sa chápe ako príležitosť zistiť predchádzajúce vedomosti žiaka/študenta. S chybou sa pracuje.

Objavovanie – skúmanie a objavovanie je považované za jednu z najefektívnejších metód povzbudzovania žiakov/študentov k nezávislému získavaniu vedomostí.

Učenie založené na skúsenostiach – žiakom/študentom sú poskytované príležitosti k získavaniu praktických skúseností a zručností pri zvyšujúcej sa náročnosti úloh s pomocou učiteľa.

Medzipredmetové vzťahy – zložitosť vedomostí sa cielene rozvíja v projektovom vyučovaní zdôrazňujúcom medzipredmetové vzťahy.

Alternatívne stanoviská – podporuje sa kolaboratívna a kooperatívna výučba, v rámci ktorej sa žiak/študent stretáva s rozličnými názormi a postojmi ostatných.

Postupná podpora – učiteľ poskytuje žiakom/študentom priebežnú postupnú podporu pri zvyšovaní motivácie k zlepšeniu ich súčasných vedomostí a zručností.

Autentické (prirodzené) hodnotenie – dôraz je kladený skôr na priebežné hodnotenie, ako na jednorazové hodnotenie napr. pri záverečnom teste.

Primárne zdroje – pre zabezpečenie autentickosti s rešpektovaním zložitosti reálneho sveta sú využívané primárne zdroje informácií.

#### **4. ROLA UČITEĽA PRI APLIKOVANÍ PRVKOV KONŠTRUKTIVISTICKEJ VÝUČBY**

Čapek (2015) konštatuje, že pri uplatňovaní konštruktivistického vyučovania sa mení prístup učiteľa k žiakovi/študentovi, učiteľ ponúka viaceré možnosti výučbových aktivít a štruktúra vyučovacej hodiny sa môže meniť v súvislosti s vyučovacími metódami. Základom vyučovania nie je prenos informácií z učiteľa na žiaka/študenta, ale vzájomná komunikácia medzi učiteľom a žiakom/študentom a žiakmi/študentmi navzájom. Učiteľ sa stáva sprievodcom pri osvojovaní učiva. Rola učiteľa nie je menej dôležitá, skôr naopak. Požiadavky na osobnosť učiteľa sú náročnejšie než pri uplatňovaní tradičného vyučovania.

Turek (2010), Hanuliaková (2015) zdôrazňujú, že učiteľ, ktorý kladie dôraz na to, aby jeho vyučovacie hodiny obsahovali prvky konštruktívneho vyučovania sa má usilovať:

- o podporovanie a akceptovanie samostatnosti a iniciatívy žiakov/študentov,
- zapájanie žiakov/študentov do učebných činností,
- umožňuje žiakom/študentom nájsť odpovede, usiluje sa o elaboráciu,
- po zadaní úlohy alebo otázok, dáva žiakom/študentom čas na premýšľanie,
- necháva čas na konštruovanie vzájomných vzťahov medzi javmi,
- skúma proces porozumenia pojmov žiakmi/študentmi pred samotným prezentovaním vlastného chápania pojmov,
- rozvíja vrodenu zvedavosť žiakov/študentov,
- umožňuje žiakom/študentom na základe ich reakcií usmerňovať výučbu, meniť stratégie vyučovania, ako aj jeho obsah,
- povzbudzuje žiakov/študentov do zapájania sa do dialógu medzi sebou navzájom aj s učiteľmi,
- podporuje skúmanie učiva žiakmi/študentmi, a to aj prostredníctvom otvorených otázok, povzbudzuje žiakov, aby si navzájom kládli otázky,
- využíva pojmy kognitivistického vyučovania: klasifikuj, začleň, analyzuj, skritizuj, vytvor atď.,
- používa primárne informačné a interaktívne zdroje a pomôcky, s ktorými môžu žiaci/študenti manipulovať,
- neoddeľuje poznávanie od procesu vyhľadávania poznatkov,
- požaduje jasné vyjadrovanie sa žiakov/študentov,
- hodnotenie žiakov/študentov sa pokladá za nástroj na zlepšenie učenia sa a učiteľovo porozumenie žiakovmu bežnému chápaniu (Švec, Š., 2011, In Hanuliaková, 2015),
- predvída nadväznosť medzi pôvodnou konštrukciou skutočnosti u žiaka/študenta a vedeckými poznatkami, ktoré žiak poníma ako stav očakávaného rozporu,
- dbá na to, aby žiak/študent nekriticky nepreberal už existujúce konštrukcie, ktoré sú dané ľahkou dostupnosťou a prenosom poznatkov (Novotná, E., Šepeláková, L. 2012, In Hanuliaková, 2015).

Konštruktivistická výučba má svoje prednosti aj nedostatky. Pozitíva konštruktivistického vyučovania spočívajú najmä v tom, že žiaci/študenti sa v porovnaní s tradičným vyučovaním učia s väčším záujmom, hodnotí sa aj proces učenia sa, žiaci/študenti sa zúčastňujú na svojom hodnotení, sú rozvíjané kľúčové kompetencie žiakov/študentov, a to komunikačné, interpersonálne a kognitívne. Konštruktivistická výučba umožňuje kvalitnejší transfer vedomostí než tradičné vyučovanie. Na druhej strane na školách prevláda hromadné vyučovanie, kde nie je jednoduché vytvárať priestor pre individuálnu konštrukciu poznania, rešpektujúcu predchádzajúce poznatky žiakov/študentov, ich záujmy, učebné štýly a pracovné tempo. Uplatňovanie konštruktivistického vyučovania nie je vhodné pri osvojovaní konkrétnych vedomostí ako napr. pravidiel alebo zručností, pri ktorých sa žiak/študent učí napodobňovaním alebo opakovaním (Turek, 2010).

Každá teória, systém alebo koncepcia vyučovania majú svoje pozitívne, ale aj negatívne stránky, no cieľom vzdelávacej inštitúcie je poskytovanie kvalitného vzdelania žiakom/študentom spojením teórie s praxou a prispôsobenie vzdelávania aktuálnym trendom a normám EU, a tým zvyšovanie flexibility a uplatnenia absolventov na trhu práce (Hornáková, Miženková, 2017).

### **Použitá literatúra**

1. BAJTOŠ, J. Didaktika vysokej školy. 1. vydanie. Bratislava: Iura Edition spol. s r. o., 2013. 398 s. ISBN 978-80-8078-652-6.
2. ČAPEK, R. Moderní didaktika. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
3. HANULIAKOVÁ, J. Aktivizujúce vyučovanie. 1. vydanie. Bratislava: PhDr. Milan Štefanko - IRIS, 2015. 127 s. ISBN 978-80-8153-036-4.
4. HORŇÁKOVÁ, A., MIŽENKOVÁ, Ľ. Inovácia vyučovania odbornej praxe v rádiologickej technike. Evropské pedagogické fórum 2017 [elektronický zdroj]: koncepcie vzdelávania a psychologie: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference, roč. VII. Hradec Králové: Magnanimitas, 2017. s. 224-230. ISBN 978-80-87952-21-4.
5. KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. Analýza vyučování. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
6. PETLÁK, E., KOMORA, J. Vyučovanie v otázkach a odpovediach. Bratislava: PhDr. Milan Štefanko - IRIS, 2003. 165 s. ISBN 80-89018-48-3.
7. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
8. ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. Vyučovací metody na vysoké škole. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
9. TUREK, I. Didaktika. 2. vydanie. Bratislava: Iura Edition, spol. s r. o., 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
10. ZELINA, M. Alternatívne školstvo. 1. vydanie. Bratislava: IRIS, 2000. 255 s. ISBN 80-88778-98-0.

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA č.014PU- 4/201 - Špecializované laboratórium pre podporu výučby odbornej praxe v rádiologickej technike.

### **Kontaktní údaje**

PaedDr. Zdenka Uherová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, ÚJK Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovensko

Tel: +421915 900 398

email: zdenka.uherova@unipo.sk

# OSOBNOSTNÉ CHARAKTERISTIKY UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

## PERSONAL CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

*Veronika Boleková, Aneta Vančová*

### **Abstrakt**

V príspevku sa autorky zaoberajú osobnostnými charakteristikami učiteľov základných škôl. Vychádzajúc z modelu Big Five bol výskum zameraný na nasledovné osobnostné črty učiteľov: extroverziu, prívetivosť, svedomitosť, intelekt a neuroticizmus. Výskumu sa zúčastnili členovia učiteľských zborov mestských a mimo-mestských základných škôl zriadených okresom Trnava. Výberový súbor tvorilo 138 učiteľov, z toho 131 žien (94,9%) a 7 mužov (5,1%). Osobnostné charakteristiky boli merané dotazníkom Mini IPIP. Zistili sme vysokú úroveň prívetivosti, svedomitosti a intelektu u učiteľov. V príspevku tiež prezentujeme empirickú typológiu učiteľov s dôrazom na ich osobnostné črty.

**KLúčové slová:** *osobnostné charakteristiky, Big Five, učiteľské zbory, Mini-IPIP*

### **Abstract**

In this article, the authors deal with personality characteristics of primary schools' teachers. Based on the theoretical background of the Big Five personality dimensions was the research focused on extraversion, agreeableness, conscientiousness, intellect and neuroticism of teachers. Primary schools were based on Trnava. There are non-urban and urban primary schools. Focus group consists of 138 teachers, 131 women (94,9%) and 7 men (5,1%). For measuring personality characteristics, The Mini – IPIP questionnaire was used. We found high level of agreeableness, conscientiousness and intellect in teaching staff. In the article we also present the empirical typology of teachers with an emphasis on their personality characteristics.

**Key words:** *personality characteristics, Big Five, teachers, Mini-IPIP*

### **1. ÚVOD**

Učiteľ ako súčasť učiteľského zboru je nositeľom života školy a organizátorom práce v školskom prostredí, od neho závisí priebeh a výsledok vzdelávania (Urbánek, 2008). Je kľúčovým spojovacím článkom všetkých aspektov fungovania školy (Vašíčková, 2014). Jeho osobnosť a vlastnosti sú zároveň základným faktorom kvality klímy v triedach, v učiteľských zborych a teda aj na škole.

Osobnosť človeka a jeho správanie je možné opísať, klasifikovať a predvídať (Čakrt, 2009). V rámci typológie osobnosti existuje viacero teórií nazerajúcich na tento teoretický konštrukt z rôznych uhlov pohľadu (Hogan, Smither, 2008). V prezentovanom výskume sme vychádzali zo známeho modelu Big Five od dvojice autorov Costa – McRae. Model je v psychologickej praxi a v kvantitatívnych psychologických výskumoch veľmi často používaný a na jeho základe bolo skonštruovaných viacero metód merania (Lisá, 2010), ktoré umožňujú v empirickej rovine merať mieru neuroticizmu, extroverzie, prívetivosti, intelektu (resp. otvorenosti) a svedomitosti. V Tab. 1 uvádzame stručnú charakteristiku jednotlivých črt.

Tab. 1: Charakteristiky faktorov podľa modelu Big Five (Ruisel, Halama, 2007)

<b>Neuroticizmus</b>	Meria prispôsobenie sa vs. emočnú stabilitu. Identifikuje osoby náchylné na psychickú nepohodu, nerealistické myšlienky, prežívajúce silné nutkanie a používajúce maladaptívne zvládacie stratégie.
<b>Extroverzia</b>	Vyjadruje kvantitu a intenzitu interpersonálnej interakcie, stupeň celkovej aktivity, potrebu stimulácie, schopnosť tešiť sa.
<b>Intelekt/ Otvorenosť</b>	Zahŕňa proaktívne hľadanie a túžbu po zážitkoch a skúsenostiach, toleranciu voči neznámemu a tendenciu k jeho skúmaniu.
<b>Prívetivosť</b>	Je indikátorom kvality interpersonálnej orientácie na kontinuu od súcitnosti po nepriateľstvo v myšlienkach, pocitoch a skutkoch.
<b>Svedomitosť</b>	Meria stupeň organizovanosti, vytrvalosti a motivácie v správaní zameranom na cieľ. Rozoznáva ľudí spoľahlivých a dôsledných od tých, ktorí sú apatickí a neporiadni.

Skonštruovaním modelu Big Five ožil záujem o testovanie osobnosti (Lisá, 2010). V súčasnosti je to jeden z najpoužívanejších nástrojov na zmapovanie osobnosti a jej vlastností. Využíva sa v oblasti výberu a rozvoja ľudí, budovania pracovných skupín, voľby práce alebo výberu školy. Analýza potenciálu prostredníctvom tohto nástroja umožňuje tiež lepšie zacielenie človeka. Model Big Five bol použitý vo výskumoch v spojitosti s pracovnou motiváciou a úspechom (napr. Scroggins, Thomas, Morris, 2009), tímovosťou a pracovným výkonom (napr. Bernstein, Radosevich, Clesca, Masco, 2008; Peeters, van Tuijl, Rutte, Reymen, 2006b) či v spojitosti s pracovnou spokojnosťou (napr. Judge, Klinger, Simon, Yang, 2008; Peeters, Rutte, Reymen, van Tuijl, 2006a). Zisťovanie osobnostných vlastností prostredníctvom modelu Big Five môže dopomôcť k informáciám ako jednotlivec pracuje v skupine (Hogan, 2006). Dotazník Mini-IPIP (Donnellan, Oswald, Baird, Lucas, 2006), ktorý je skonštruovaný na báze spomínaného modelu, sme použili v našom výskume s cieľom zistiť mieru osobnostných vlastností učiteľov ako členov učiteľských zborov.

Výsledky českého výskumu realizovaného pod záštitou Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy (MŠMT, 2009) poukazujú na charakteristiky ideálneho učiteľa z pohľadu žiakov a rodičov – spravodlivosť, priateľskosť, pútavosť, odbornosť a ľudský prístup. Prísnosť a náročnosť bola najmenej spomínaná charakteristika u úspešného učiteľa. V našich podmienkach samotní učitelia zdôrazňujú dôležitosť tolerancie, ohľaduplnosti, slušnosti, sebakritickosti, priateľskosti, trepezlivosti, pochopenia, čestnosti, obetavosti, spontánnosti, ľudskosti, záujmu o sebarozvoj, akceptovanie odlišností a rešpekt (Vašíčková, 2014). Zaujímavé bolo zistenie, že učitelia seba vnímali ako viac prísnejších a menej karhajúcich, než ich hodnotili žiaci (Juščáková a kol., 2013). Cooper (In: Zelinová, Zelina, 1997) definoval vlastnosti, ktorým by sa mal dobrý učiteľ vyhnúť. Podľa autora by pedagóg nemal byť autokratický, obmedzujúci, povznesený, drsný, tvrdý, ťažkopádny, nudný, stereotypný, apatický, vyhýbavý, nestály, neistý. Tieto vlastnosti úzko súvisia v rámci modelu Big Five s vysokými hodnotami neuroticizmu (emočne nestály), s nízkymi hodnotami extroverzie (neprejavujúci sa) a prívetivosti (nekomunikatívny, málo udržiavajúci vzťahy).

Cieľom prezentovaného výskumu bolo preskúmať osobnosť učiteľov pôsobiacich na základných školách v kontexte osobnostného modelu Big Five. Stanovili sme si štyri výskumné otázky, v ktorých sme sa pýtali na najvýraznejšie prejavy osobnostných črt obsiahnutých v modeli Big Five u učiteľov (VO1), na rozdiely v miere skúmaných osobnostných črt učiteľov (VO2), na vzťah medzi extroverziou, prívetivosťou, svedomitosťou, intelektom a neuroticizmom (VO3) a charakteristiku empirických typov učiteľov v kontexte osobnostného modelu Big Five (VO4).

## 2. METÓDY

### 1.1 Výskumný súbor

Realizovaný výskum bol zameraný na špecifickú populáciu učiteľov základných škôl pôsobiacich v okrese Trnava. Oporou výberu bol zoznam všetkých základných škôl zriadených na západnom Slovensku, ktorý nám poskytla Štátna školská inšpekcia. Zoznam obsahoval nasledovné informácie: adresa, zriaďovateľ, druh základnej školy, počet tried, počet žiakov, počet učiteľov, počet asistentov učiteľov. Na základe vopred zvolených kritérií (verejnoprávna škola, základná škola s materskou školou, druh školy: 1. – 9.ročník, organizácia vyučovania: pre každý postupný ročník je zriadená samostatná trieda, bez odborných asistentov, počet členov učiteľského zboru: min. 17) sme oslovili riaditeľov troch základných škôl v meste Trnava a šiestich mimo – mestských základných škôl vo vzdialenosti 9 – 20 km od mesta Trnava. Výskumný súbor tak tvorilo 138 učiteľov pôsobiacich na základných školách v Trnave (N = 55) a na mimo-mestských základných školách zriadených okresom Trnava (N = 83). Do výskumného súboru boli zaradení výhradne učitelia podieľajúci sa na výučbe, nie iní nepedagogickí pracovníci. Výskumu sa zúčastnilo 131 žien (94,9%) a 7 mužov (5,1%). Magisterský, resp. inžiniersky stupeň štúdia malo ukončený 130 participantov (94,4%). Zvyšných 7 participantov absolvovalo rigorózne konanie a jeden participant uviedol viac ako 1 akademický titul. Informácie o distribúcii participantov z hľadiska veku, dĺžky praxe v odbore a dĺžky praxe v danej škole uvádzame v Tab. 2 – 4.

Tab. 2: Skladba výskumného súboru podľa veku

	Frekvencia výskytu	Percentá	Kumulatívne percentá
do 30 rokov	9	6,5	6,5
31-40 rokov	41	29,7	36,2
41-50 rokov	42	30,4	66,7
51-60 rokov	33	23,9	90,6
viac ako 60 rokov	13	9,4	100,0
Spolu	138	100,0	

Tab. 3: Skladba výskumného súboru podľa dĺžky praxe v danom odbore

	Frekvencia výskytu	Percentá	Kumulatívne percentá
do 2 rokov	24	17,4	17,4
3-10 rokov	41	29,7	47,1
11-25 rokov	48	34,8	81,9
viac ako 26 rokov	25	18,1	100,0
Spolu	138	100,0	

Tab. 4: Skladba výskumného súboru podľa dĺžky praxe na danej škole

	Frekvencia výskytu	Percentá	Kumulatívne percentá
do 2 rokov	6	4,3	4,3
3-10 rokov	32	23,2	27,5
11-25 rokov	53	38,4	65,9
viac ako 26 rokov	47	34,1	100,0
Spolu	138	100,0	

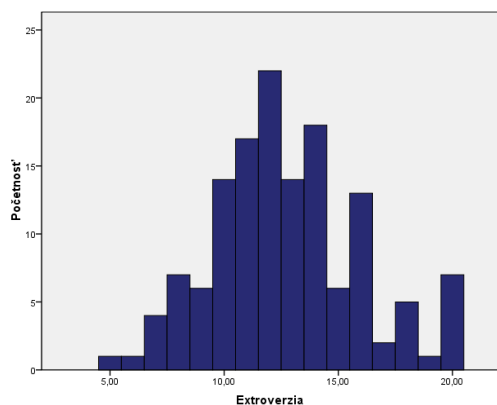
## 1.2 Metódy zberu dát

Osobnostný dotazník Mini – IPIP je skrátenou verziou pôvodnej 50 – položkovej verzie dotazníkovej metódy IPIP (Donnellan et al., 2006). Obsahuje 20 výrokov, ku ktorým sa participant vyjadruje na 5-bodovej škále od vôbec nevystihuje (1) po úplne vystihuje (5). Dotazník umožňuje merať osobnostné charakteristiky v piatich dimenziách (podľa modelu Big Five): neuroticizmus, extroverzia, prívetivosť, svedomitosť a intelekt (resp. otvorenosť). Každú dimenziu tvoria štyri položky (teoretické rozpätie pre každú dimenziu je 0 – 20). Vnútna konzistencia jednotlivých škál bola vzhľadom na počet položiek akceptovateľná ( $\alpha = 0,62 - 0,81$ ; Donnellan et al., 2006; Ďuriš, 2013; Wielkiewicz, 2015). V našom výskume sme zistili nasledovné hodnoty Cronbachovho koeficienta vnútornej konzistencie:  $\alpha = 0,67$  pre extroverziu,  $\alpha = 0,65$  pre prívetivosť,  $\alpha = 0,50$  pre svedomitosť,  $\alpha = 0,57$  pre neuroticizmus a  $\alpha = 0,65$  pre intelekt.

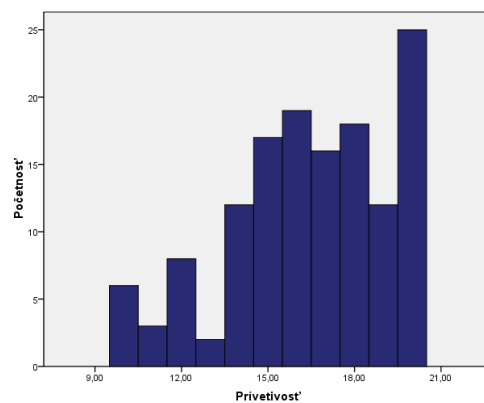
## 3. VÝSLEDKY

Indikátormi osobnostných charakteristík bolo dvadsať položiek v dotazníku Mini – IPIP. S cieľom identifikovať najvýraznejšie prejavy jednotlivých meraných črt prezentujeme výsledky analýzy frekvencií odpovedí na jednotlivé položky. V rámci dimenzie extroverzia väčšina participantov volila voľbu okolo stredu vo všetkých položkách na škále 0 – 5. Takmer 47% participantov sa na spoločenských akciách rozpráva s inými ľuďmi a 34,7 % učiteľov vo výskumnom výbere rado zabáva spoločnosť. 38,3% participantov nesúhlasilo s tvrdením, že veľa nerozprávajú. Uvedené indikátory považujeme za najvýraznejšie prejavy extroverzie. Väčšina participantov vyjadrila súhlas s položkami zo škály prívetivosti. Viac ako  $\frac{3}{4}$  učiteľov charakterizuje schopnosť pochopiť pocity iných ľudí (84,8%), vnímavosť k ich pocitom (81,9%) a záujem o ostatných (75,3%). Osobnostná vlastnosť otvorenosť (resp. intelekt) sa v našej výskumnej vzorke prejavila najmä v živej predstavivosti participantov. V 62,3% participantov súhlasilo, že majú živú predstavivosť a naopak v 66,7% nesúhlasilo, že nemajú predstavivosť. Participantov sa považujú za osoby so zvýšenou mierou proaktívneho hľadania a túžby po zážitkoch a skúsenostiach. V rámci dimenzie svedomitosť 66,0% participantov súhlasilo, že každodenné povinnosti urobia hneď a 79,0% participantov uviedlo, že majú radi veci v poriadku. Vo všeobecnosti na základe výsledkov frekvencií možno povedať, že učitelia sa hodnotia ako ľudia so zvýšenou mierou organizovanosti, vytrvalosti a motivácie v správaní zameranom na cieľ. V dimenzii neuroticizmus, opätovne ako pri dimenzii – extroverzia, väčšina participantov volila strednú voľbu. Učitelia sa hodnotia ako osoby, ktoré primerane dokážu zvládať vypäté situácie. Len 14,5% učiteľov vyjadrilo, že sa im často mení nálada, ale až 26,4% participantov uviedlo, že sa ľahko rozrušia.

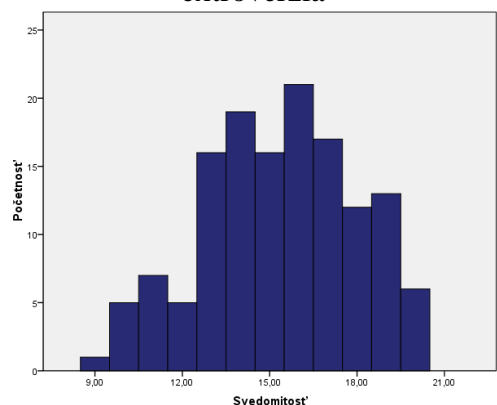
Z uvedených položiek sme skonštruovali 5 sumačných indexov s teoretickým rozpätím 0 – 20. Empirické rozpätie sa vo všeobecnosti pohybovalo v rozpätí 4 – 20 bodov. V dimenzii extroverzia dosiahli participantov najväčšie rozpätie (5 – 20 bodov), zatiaľ čo v dimenzii prívetivosť sme zistili najmenší rozsah ( $R = 10$ ), resp. empirické rozpätie 10 – 20 bodov. Histogramy pre jednotlivé dimenzie znázorňujeme v Grafoch 1 – 5. Všetky dáta majú symetrické rozloženie, s výnimkou distribúcie skóre v dimenzii prívetivosť, ktorá je negatívne zošikmená.



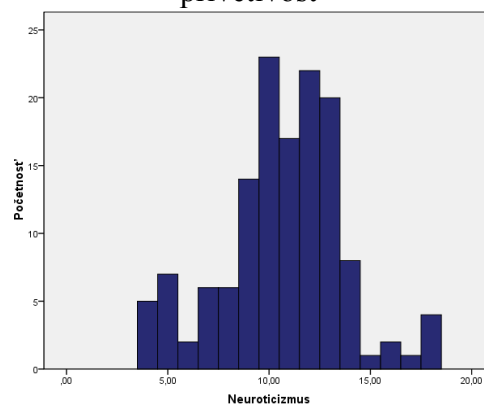
Graf 1: Histogram skóre premennej extroverzia



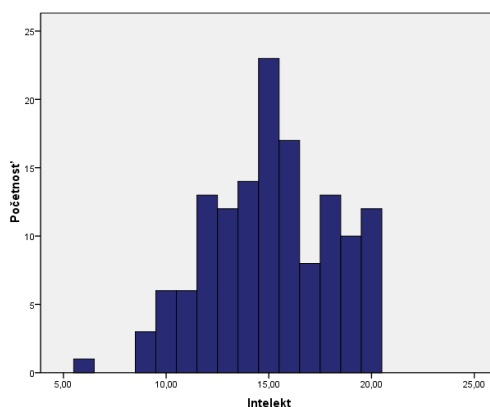
Graf 2: Histogram skóre premennej prívetivosť



Graf 3: Histogram skóre premennej svedomitosť



Graf 4: Histogram skóre premennej neuroticizmus



Graf 5: Histogram skóre premennej intelekt

Základné deskriptívne štatistiky uvádzame v Tab. 5. Najvyššie skóre sme zistili v dimenzii prívetivosť (Mdn = 17), nasledované skóre v škálach svedomitosti (Mdn = 15,5) a intelektu (Mdn = 15). V dimenzii extroverzia sme zistili mediánové skóre Mdn = 12. Najnižšie skóre získali účastníci v škále neuroticizmu (Mdn = 11).

Tab. 5: Deskriptívna štatistika Dotazníka Mini-IPIP (N = 138)

	Extroverzia	Prívetivosť	Svedomitosť	Neuroticizmus	Intelekt
Priemer	12,72	16,42	15,35	10,67	15,10
Medián	12,00	17,00	15,50	11,00	15,00



Modus		12,00	20,00	16,00	10,00	15,00
SD		3,23	2,78	2,62	3,00	3,01
Minimum		5,00	10,00	9,00	4,00	6,00
Maximum		20,00	20,00	20,00	18,00	20,00
Percentil	25	11,00	15,00	13,75	9,00	13,00
	50	12,00	17,00	15,50	11,00	15,00
	75	14,25	19,00	17,00	13,00	18,00

Štatistickú hypotézu o rovnosti mediánov sme testovali prostredníctvom exploračnej aplikácie neparametrickej analýzy rozptylu (Friedmanov test). Zistili sme, že medzi skóre v jednotlivých dimenziách sú veľké rozdiely ( $p < 0,001$ ;  $r_m = 0,53$ ). Z tohto dôvodu sme následne zisťovali vecnú významnosť diferencií medzi mediánmi v jednotlivých dimenziách prostredníctvom neparametrickeho Wilcoxonovho testu pre párové hodnoty. Výsledky analýzy uvádzame v Tabuľke 6. Zistili sme veľké rozdiely v mediánoch prívetivosti ( $r_m = 0,62$ ), svedomitosti ( $r_m = 0,60$ ) a intelektu ( $r_m = 0,59$ ) v porovnaní s neuroticizmom. Participanti tiež vyššie skórujú v škále prívetivosti v porovnaní so skóre v dimenzii extroverzie – rozdiely z vecného hľadiska opäť považujeme za veľké ( $r_m = 0,59$ ).

Tab. 6: Rozdiely medzi mediánmi v jednotlivých dimenziách Mini – IPIP – výsledky viacnásobnej komparácie post hoc

	Porovnanie skóre	N
<b>Prívetivosť – Extroverzia</b> $r_m = 0,59$ $p < 0,001$	Prívetivosť < Extroverzia	15
	Prívetivosť > Extroverzia	110
	Prívetivosť = Extroverzia	13
	Spolu	138
Svedomitosť – Extroverzia $r_m = 0,48$ $p < 0,001$	Svedomitosť < Extroverzia	29
	Svedomitosť > Extroverzia	93
	Svedomitosť = Extroverzia	16
	Spolu	138
Intelekt – Extroverzia $r_m = 0,47$ $p < 0,001$	Intelekt < Extroverzia	30
	Intelekt > Extroverzia	95
	Intelekt = Extroverzia	13
	Spolu	138
Neuroticizmus – Extroverzia $r_m = 0,38$ $p < 0,001$	Neuroticizmus < Extroverzia	89 <sup>l</sup>
	Neuroticizmus > Extroverzia	42
	Neuroticizmus = Extroverzia	7
	Spolu	138
Svedomitosť – Prívetivosť $r_m = 0,32$ $p < 0,001$	Svedomitosť < Prívetivosť	80
	Svedomitosť > Prívetivosť	39
	Svedomitosť = Prívetivosť	19
	Spolu	138
Intelekt – Prívetivosť $r_m = 0,34$ $p < 0,001$	Intelekt < Prívetivosť	83
	Intelekt > Prívetivosť	39
	Intelekt = Prívetivosť	16
	Spolu	138
<b>Neuroticizmus – Prívetivosť</b> $r_m = 0,62$ $p < 0,001$	Neuroticizmus < Prívetivosť	119
	Neuroticizmus > Prívetivosť	13
	Neuroticizmus = Prívetivosť	6
	Spolu	138

<b>Intelekt – Svedomitosť</b> $r_m = 0,06$ $p = 0,476$	Intelekt < Svedomitosť	58
	Intelekt > Svedomitosť	58
	Intelekt = Svedomitosť	22
	Spolu	138
<b>Neuroticizmus – Svedomitosť</b> $r_m = 0,60$ $p < 0,001$	Neuroticizmus < Svedomitosť	111
	Neuroticizmus > Svedomitosť	17
	Neuroticizmus = Svedomitosť	10
	Spolu	138
<b>Neuroticizmus – Intelekt</b> $r_m = 0,59$ $p < 0,001$	Neuroticizmus < Intelekt	109
	Neuroticizmus > Intelekt	20
	Neuroticizmus = Intelekt	9
	Spolu	138

Výsledky korelačnej analýzy (Tab. 7) poukazujú na slabé, avšak nie zanedbateľné vzťahy extroverzie s prívetivosťou ( $r_s = 0,248$ ) a intelektom ( $r_s = 0,214$ ). Prívetivosť tiež stredne silno koreluje so svedomitosťou ( $r_s = 0,322$ ) a intelektom ( $r_s = 0,348$ ). Zistili sme stredne silný záporný vzťah svedomitosti a neuroticizmu ( $r_s = -0,340$ ) a slabší pozitívny vzťah svedomitosti a intelektu ( $r_s = 0,257$ ).

Tab. 7: Sila vzťahov medzi osobnostnými črtami modelu Big Five

	Extroverzia	Prívetivosť	Svedomitosť	Neuroticizmus
Extroverzia				
Prívetivosť	,248**			
Svedomitosť	,059	,322**		
Neuroticizmus	-,096	-,181*	-,340**	
Intelekt	,214*	,348**	,257**	-,121

\* $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

V závere analýz sme metódou K-Means vytvorili tri empirické typy na základe vzájomnej podobnosti participantov z hľadiska ich osobnostných črt. V Tabuľke 8 uvádzame priemerné hodnoty pre jednotlivé dimenzie vo vytvorených empirických typoch (teoretické rozpätie: 0 – 20). Prvý typ je charakterizovaný pomerne rovnomerným zastúpením takmer všetkých skúmaných osobnostných črt ( $M = 11,34 - 14,19$ ). V type je zastúpených 47 participantov. Druhá skupina participantov ( $N = 40$ ) je charakteristická zvýšeným skóre prívetivosti, svedomitosti a intelektu a zároveň nízkym skóre v neuroticizme, t.j. emocionálnou stabilitou. Tretiu kategóriu tvorí 51 participantov, ktorých charakterizuje vysoký intelekt a prívetivosť. Verifikácia typológie prostredníctvom diskriminačnej analýzy poukazuje na vysokú presnosť pri spätnom zatriedovaní participantov do jednotlivých typov (97,8%).

Tab. 8: Priemerné skóre v dimenziách osobnosti vo vytvorených empirických typoch

	Empirické typy		
	1	2	3
Extroverzia	12,19	15,23	11,24
Prívetivosť	14,17	<b>18,10</b>	<b>17,18</b>
Svedomitosť	14,19	<b>17,13</b>	15,02
Neuroticizmus	11,34	8,33	11,88
Intelekt	12,23	<b>16,65</b>	<b>16,53</b>

#### 4. DISKUSIA

Učiteľ je nositeľ života školy, od ktorého závisí konečný stav vzdelávania. Jedná sa o spojovateľa medzi všetkými zúčastnenými podieľajúcimi sa na vzdelávaní (Juščáková a kol., 2013). Učiteľ má vedieť, môcť a chcieť vyučovať (Vorlíček, 2002). Kvalitu jeho práce do istej miery môžu podmieňovať jeho osobnostné charakteristiky, na ktoré bol zameraný prezentovaný výskum.

Podľa Komenského (In: Čápková, 1992) úspešný učiteľ disponuje nielen pedagogickými znalosťami, ale je taktiež vysoko rozhladený, vzdelaný, kultúrny a má dobré komunikačné schopnosti. K najvýraznejším indikátorom, ktoré charakterizovali učiteľov v našom výskumnom súbore, zaraďujeme interakciu s inými ľuďmi, schopnosť pochopiť pocity iných ľudí, vnímavosť k pocitom druhých a záujem o nich, živú predstavivosť, vyhľadávanie nových zážitkov a skúseností, neodkladanie povinností, poriadkumilovnosť a emocionálnu stabilitu (VO1).

Konštatujeme, že učelia sa vnímali ako osoby, ktoré primerane dobre zvládajú psychickú nepohodu (*neuroticizmus*); ako interpersonálne orientovaní (*prívetivosť*). Prevládal u nich vyšší stupeň organizovanosti, vytrvalosti a motivácie v správaní zameranom na cieľ (*svedomitosť*). Rozoznávajú ľudí spoľahlivých a dôsledných od tých, ktorí sú apatickí a neporiadni. Sú priemerne orientovaní na nové interpersonálne interakcie (*extroverzia*). Taktiež potreba stimulácie, schopnosť tešiť sa je na priemernej úrovni. Majú zvýšené proaktívne hľadanie a túžbu po zážitkoch a skúsenostiach, toleranciu voči neznámemu a tendenciu k jeho skúmaniu (*intelekt – otvorenosť*).

U učiteľov „dominujú“ pozitívne osobnostné črty ako prívetivosť, svedomitosť a intelekt nad neuroticizmom, ale tiež prívetivosť nad extroverziou (VO2). Zistili sme, že s rastúcou extroverziou je spätý nárast prívetivosti a intelektu. Vzt'ah priamej úmery sme zistili aj medzi prívetivosťou a svedomitosťou a tiež intelektom. Naopak, s rastúcou svedomitosťou, klesá miera neuroticizmu, avšak stúpa úroveň intelektu (VO3). V snahe o komplexné zachytenie osobnostných charakteristík učiteľa pôsobiaceho na základnej škole sme vytvorili tri empirické typy učiteľov, ktoré sa navzájom odlišujú (VO4). V našom výskume sme mali zastúpených učiteľov, ktorých osobnostná štruktúra obsahuje pomerne vyrovnanú úroveň skúmaných črt. Druhú skupinu tvorili participanti, pre ktorých je charakteristická prívetivosť, svedomitá príprava, vysoký intelekt a emocionálna stabilita. Predpokladáme, že táto „kombinácia“ črt je pre učiteľov pri výkone ich práce určitou výhodou. Tretiu skupinu tvoria učelia, ktorí sú prívetiví, otvorení novým poznatkom a skúsenostiam. Od druhého typu sa odlišuje mierne zvýšenou úrovňou neuroticizmu.

Prezentované výsledky interpretujeme s vedomím viacerých limitov realizovaného výskumu. Skreslenie mohol spôsobiť do istej miery aj preklad dotazníka do slovenského jazyka. V škále svedomitosti sme zistili pomerne nízku úroveň vnútornej konzistencie. Práve overenie psychometrických charakteristík tohto skráteného efektívneho nástroja merania osobnostných črt považujeme za zaujímavý predmet ďalšieho výskumu.

#### Použitá literatúra

1. BERNSTEIN, A., RADOSEVICH, D.J., CLESCA, C.F., MASCO, J. L. Personality predictors of teamwork behaviors and decision-making style. *Review of Business Research*, 2008, vol. 8, no. 6. ISSN 1546-2609.
2. ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press, 2009. 308 s. ISBN 9788072612017.
3. ČÁPKOVÁ, D. *Učitel' učitel'ov*. Bratislava: SPN, 1992. 200 s. ISBN 80-08-01201-8.
4. DONNELLAN, M.B., OSWALD, F.L., BAIRD, B.M., LUCAS, R.E. The Mini-IPIP scales: Tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological Assessment*, 2006, vol. 18, no. 2, pp. 192-203. ISSN 1040-3590.
5. DURÍŠ, R. *Adaptácia osobnostného dotazníka Mini-IPIP do českého jazyka*.

- Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2013. 83 s.
6. HOGAN, R. *Personality and The Fate of Organizations*. Tulsa: Hogan Press. 2006, 178 p. ISBN 9780805841435.
  7. HOGAN, R., SMITHER, R. *Personality. Theories and Applications*. Tulsa: Hogan Press, 2008. 343 p. ISBN 0981645739.
  8. JUDGE, T.A., KLINGER, R., SIMON, L.S., YANG, I.W.F. The Contributions of Personality to Organizational Behavior and Psychology: Findings, Criticisms, and Future Research Directions. *Social and Personality Psychology Compass*, 2008, vol. 2, no. 5, pp. 1982-2000. ISSN 1751-9004.
  9. JUŠČÁKOVÁ, Z. a kol. *Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl*. Výskumná správa. Bratislava: NUCEM, 2013. 67 s. ISBN 978-80-89638-16-1.
  10. LISÁ, E. *Psychologické testovanie v práci*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2010. 155 s. ISBN 9788022328319.
  11. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLEVÝCHOVY ČR. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. 2. část. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. Závěrečná správa z výskumu*. Praha: MŠMT, 2009. 102 s.
  12. PEETERS M.A.G., VAN TUIJL, H.F.J.M., RUTTE, CH.G., REYMEN, I.M.M.J. Personality and Team Performance: A Meta-Analysis. *European Journal of Personality*, 2006b, vol. 20, no. 5, pp. 377-396. ISSN 1099-0984.
  13. PEETERS, M.A.G., RUTTE, CH.G., REYMEN, I.M.M.J., VAN TUIJL, H.F.J.M. The Big Five Personality Traits and Individual Satisfaction With the Team. *Small Group Research*, 2006a, vol. 37, no. 2, pp. 187-211. ISSN 1046-4964.
  14. RUISEL, I., HALAMA, P. *NEO pětifaktorový osobnostný inventár*. Příručka. Praha: Testcentrum – Hogrefe, 2007. 45 s.
  15. SCROGGINS, W.A., THOMAS, S.I., MORRIS, J.A. Psychological Testing in Personnel Selection. *Public Personnel Management*, 2009, vol. 38, no. 1, p. 67-77. ISSN 0091-0260.
  16. URBÁNEK, P. Klíma učiteľského sboru v prípadové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2008, vol. 2, no. 3, s. 87-106. ISSN 1802-4637.
  17. VAŠÍČKOVÁ, S. *Správa z merania klímy pedagogického zboru*. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania: Bratislava: NUCEM, 2014. 35 s.
  18. VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2000. 175 s. ISBN 808602279X.
  19. WIELKIEWICZ, R.M. *Confirmatory and exploratory factor analysis of the Mini-IPIP with a multi-institutional sample of first-year college students*. Psychology Faculty Publications, 2015. 18 p.
  20. ZELINOVÁ, M., ZELINA, M. *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo – humanistickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997. 77 s. ISBN 9788071641926.

### **Kontaktné údaje**

PhDr. Veronika Boleková, PhD.

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

Tel: +421 2 4820 8869, email: veronika.bolekova@paneurouni.com

Mgr. Aneta Vančová, PhD.

ADVANCA, s.r.o.

821 09 Bratislava

Tel: +421 910 22 66 10, Email: aneta.vancova@advanca.sk

# WIZERUNEK MACIERZYŃSTWA OD STAROŻYRNOSCI DO POCZATKÓW XX WIEKU W ŚWIETLE WYBRANYCH POGLĄDÓW FILOZOFICZNO – PEDAGOGICZNYCH

## IMAGE OF MATERNITY FROM ANCIENTRACY TO TWENTY-OF- YEAR EARS IN THE LIGHT OF SELECTED PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL VIEWS

*Agnieszka Kaźmierczak*

### **Abstrakt**

Macierzyństwo jest pojęciem wieloznacznym – w historii kultury europejskiej miało on różny wydźwięk a jego rozumienie przechodziło szereg ewaluacji. Celem artykułu jest przedstawienie poglądów dotyczących bycia matką oraz postulowanych postaw wychowawczych kobiet. Punktem wyjścia dla analizy staną się poglądy filozofów „charakterystycznych” dla danej epoki. Autorka postara się przybliżyć czytającemu problem wielowymiarowości macierzyństwa. Z powodu ograniczonej objętości artykułu należy traktować go jako przyczynek do dalszej analizy.

**Słowa klucze:** *macierzyństwo, filozofia, wizerunek matki, dzieciństwo*

### **Abstract**

Motherhood is an ambiguous concept - in the history of European culture it had a different overtone and its understanding went through a series of evaluations. The aim of the article is to present views about being a mother and postulated educational attitudes of women. The starting point for analysis will be the views of "characteristic" philosophers for a given era. The author will try to present the reader the problem of multidimensionality of motherhood. Due to the limited volume of the article, it should be treated as a contribution to further analysis.

**Key words:** *motherhood, philosophy, mother's image, childhood*

Macierzyństwo jako „bycie” matką w historii wychowania jest pojęciem wieloznacznym. Odnosi się ono do wszystkich elementów życia kobiety, od tych biologicznych poprzez społeczne, kulturowe i rodzinne. Współcześnie według *Nowego Słownika Języka Polskiego* matką jest kobieta posiadająca potomstwo (własne lub przysposobione) oraz jej stosunek do niego<sup>1</sup>. Samo macierzyństwo wywodzi się od słowa „macierz” i „mac” – matka<sup>2</sup>. Rozumiane jest jako coś więcej niż tylko posiadanie potomstwa. Oznacza „[...] bycie matką i związane z tym uczucia, doznania, powinności”<sup>3</sup> oraz „[...] naturalne wrodzone uzdolnienie, silna dziedziczna i niezmienna tendencja organizmu do reagowania w skomplikowany i specyficzny sposób na bodźce środowiskowe bez udziału rozumu”<sup>4</sup>. Elżbieta Górnikowska – Zwolnień podkreśla, że macierzyństwo rozumiane jest jako „naturalne” i „pierwotne”. Z

<sup>1</sup> Zob. E. Sobol, *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa 2002, s. 442.

<sup>2</sup> Zob. E. Górnikowska-Zwolnień, *Macierzyństwo*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 9.

<sup>3</sup> E. Sobol, *Nowy Słownik...*, s. 427.

<sup>4</sup> E. Górnikowska-Zwolnień, *Macierzyństwo...*, s.9.

pojęciem tym wiążą się pozytywne skojarzenia i odczucia<sup>5</sup>. Co ważne macierzyństwo i rola matki w historii wychowania przypisane jest kobiecie. Nie posiada swojego odpowiednika w roli męskiej. Wiąże się z terminem „zachowania macierzyństwa” oraz „instynktem macierzyńskim”. Ostatnie z tych pojęć budzi wiele kontrowersji (nie tylko na gruncie ideologii feministycznej). Elisabeth Badinter, która w swojej książce pt. *Historia miłości macierzyńskiej* pisała: „tak długo mówiono o miłości macierzyńskiej jako o czymś instynktownym, że chętnie wierzymy, iż podobne zachowanie jest głęboko zakorzenione w naturze kobiety, niezależnie od miejsca i przestrzeni [...]”<sup>6</sup>. Autorka podkreśla, że macierzyństwo to tylko uczucie, do którego zmusza kobiety społeczeństwo, kultura oraz religia. Odmienne stanowisko w kwestii macierzyństwa do Elisabeth Badinter przedstawiają koncepcje chrześcijańskie. Jan Paweł II podkreśla, że macierzyństwo należy rozumieć szeroko – biologicznie, psychicznie, moralnie, duchowo oraz religijnie. Píše: „Poprzez macierzyństwo Bóg powierzył istocie ludzką kobiecie w sposób nad wyraz szczególny” (Jan Paweł II, *List do kobiet*). W tym znaczeniu macierzyństwo kobiety należy rozumieć szeroko, nie tylko jako biologiczny akt urodzenia dziecka, pielęgnowanie, troskę i naukę. Jest to rozumienie absolutne, w którym kobieta w sposób bezwarunkowy i nieskazitelną poświęca się z pełnym oddaniem wychowaniu dziecka. „To w czułych, kochających, spokojnych ramionach matki reagującej z empatią i ekspresją na potrzeby dziecka rozpoczyna się rozwój bogatszego człowieczeństwa, tworzy się prafundament zdrowej osobowości”<sup>7</sup> píše Wiesława Stefan. W historii wychowania odnajdujemy jednak inne, choć współcześnie tak dla nas naturalne.

Celem artykułu jest przedstawienie wizerunku macierzyństwa w poglądach wybranych filozofów, pedagogów i wychowawców uważanych przez autora za reprezentatywnych dla swojej epoki. Ramy czasowe analizy pojęcia i wizerunku matki ograniczone zostały objętością artykułu.

## 1. Wizerunek macierzyństwa

Pojęcie macierzyństwa jest terminem towarzyszącym człowiekowi od zarania dziejów. Archetyp matki wywodzi się ze starożytnego Rzymu i Grecji, przy czym model rodziny w państwach – miastach Grecji oraz cesarstwie Rzymskim był jednakowy. W obu państwach dominowała władza męża, kobiety nie posiadały praw obywatelskich, majątkowych oraz spadkowych. Dominującym modelem rodziny była monogamia<sup>8</sup>. Zgodnie z tradycją w starożytnej Grecji wychowaniem dzieci zajmowały się kobiety, w starożytnym Rzymie oboje rodziców. Z tradycji antycznej wywodzi się pojęcie mamek (niewolnic) i płatnych opiekunek (ubogich kobiet), które przez wiele stuleci pełniły znaczącą rolę w wychowaniu dzieci. Karmiły one dzieci (także piersią), przewijały je i zabawiały. W wychowaniu dziewczynek ważną rolę spełniały piastunki, które wychowywały ją od niemowlęctwa do dojrzałości a następnie przenosiły się z nią do domu jej męża<sup>9</sup>. Opinie dotyczące tych kobiet były podzielone (wydaje się, że dyskusje na ten temat trwają do dnia dzisiejszego). Plutarch z Cheronei (ok. 50 r. do 125 r. po Chrystusie) krytykował wczesne oddawanie dzieci pod ich opiekę pisząc: „matki według mnie [...] same powinny swe dzieci żywić i karmić. [...] już od kolebki uchowawszy je, pewnie z tym większym przywiązaniem i staraniem zajmują się ich wychowaniem. Natomiast mamek i piastunek miłość jest nieszczerą i udaną, ponieważ za

---

<sup>5</sup> Zob., Tamże., s. 9.

<sup>6</sup> E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, tłum. K. Choiński, Warszawa 1998, s. 15.

<sup>7</sup> W. Stefan, *Macierzyństwo w małżeństwie i rodzinie*, [w:] *Macierzyństwo*, pod red. Józefa Augustyna SJ, Kraków 1998, s. 28.

<sup>8</sup> Zob. O. Jurewicz, L. Winniczuk, *Starożytni Grecy i Rzymianie w życiu prywatnym i państwowym*, Warszawa 1973, s. 10.

<sup>9</sup> Zob., Tamże., s. 10-20.

placę kochają”<sup>10</sup>. W podobnym tonie utrzymane są poglądy Lucjusza Anneusza Seneki (4 r. przed Chrystusem – 65 r. po Chrystusie). Uważał on za pierwszoplanową w wychowaniu dziecka miłość macierzyńską – niezastąpioną, bo bezwarunkową. Filozof swój stosunek do roli matki i żony w rodzinie budował na ówczesnych relacji społeczno- kulturowych. Uważał, że kobiety są pełnoprawnymi członkami społeczeństwa, a kobiecość uważał za przywilej płci, który jednak nie pozwalał na zdobycie cnoty, ponieważ zmuszał do podania się instynktom i stania się ofiarą własnych wrażliwości<sup>11</sup>. Obaj cytowani myśliciele sprzeciwiali się powszechnemu w starożytności porzucaniu lub uśmiercaniu niemowląt. Akty te niezgodne były ani z prawem, ani z religią, ani filozofią, ani moralnością, o czym przypomina Seneka opisując prawidłowe zachowanie matek: „A matki? Tulą swe dzieci do łona, pragną je zasłonić swym cieniem, chcą aby nigdy nie zaznały, co to jest smutek, aby nigdy łza nie spłynęła im do oczu”<sup>12</sup>.

O relacjach matka – dziecko w starożytności i średniowieczu Edyta Bartowiak pisze: „[...] można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że filozofia starożytna wyznaczyła optymalny – z dzisiejszej perspektywy – kierunek myślenia o matce i macierzyństwie, co nie oznacza bynajmniej, że postulowana w owych czasach ideologia macierzyństwa była powszechnie stosowana. Co więcej, gdzie od czasów średniowiecza ogólna sytuacja matki i dziecka uległa pogorszeniu, przede wszystkim ze względu na to, że ówczesne wychowanie było silnie osadzone w schematach stanowych, a co za tym idzie – miało charakter nader zasadniczy, formalny i praktyczny”<sup>13</sup>. W średniowieczu praktykowane było wychowanie w obcym domu. Spowodowane to było najczęściej: koniecznością zdobycia zawodu, silnym podziałem klasowych oraz sytuacji społeczno- ekonomicznej ówczesnej Europy, jak również sytuacja ekonomiczno- prawna kobiety i dziecka w rodzinie<sup>14</sup>. Nie obojętny był także wpływ samego kościoła<sup>15</sup>. Philippe Artes o tym okresie pisze: „obecność dziecka w rodzinie i w społeczeństwie trwała zbyt krótko i znaczyła za mało, by odcisnąć się w pamięci i wrażliwości”<sup>16</sup>. „Za dzieciństwo uważano okres najwcześniejszy, kiedy potomstwo człowieka nie może się jeszcze obejść bez pomocy; ledwie dziecko zaczyna sobie fizycznie dawać radę, wciągano je w świat dorosłych, dzieliło z dorosłymi pracę i zabawę. Małe dziecko przemieniało się raptownie w młodego człowieka, nie przechodząc przez etapy wczesnej młodości, które zapewne wyróżniano w czasach poprzedzających średniowiecze i które dziś grają tak istotną rolę [...]. Bawiono się z nim jak ze zwierzątkiem, z nieznaną wstydu małpką. Jeśli wtedy – częsty przypadek – umierało, ludzie się niekiedy martwili, ale z reguły nie przejmowali się śmiercią dziecka, bo rychło zastępowało je kolejne potomstwo. Dziecko pozostawało w jakiś sposób anonimowe”<sup>17</sup>. Macierzyństwo tego okresu oscylowało między obojętnością a odrzuceniem potomstwa<sup>18</sup>, często „niespełnione” lub „odebrane” z powodu

<sup>10</sup> Plutarch, *Dialog o miłości*, tłum. Z. Abromowiczówna, Kraków 1997, s.100.

<sup>11</sup> Zob. I. Błaszczuk, *Seneka Młodszy*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiki*, pod red. E. Różyckiej, t. 5, s. 709.

<sup>12</sup> Seneka...

<sup>13</sup> E. Bartowiak, *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych historii wychowania* [w:] „Wychowanie w Rodzinie”, nr 12 (2015), s. 279.

<sup>14</sup> Zob. I. Gomułka, *Dziecko i dzieciństwo w średniowieczu przez pryzmat rzeczy*, [w:] „Literatura Copernikana”, nr. 3 (23) 2017, s. 13-22.

<sup>15</sup> Św. Augustyn w „Państwie Bożym” podkreśla zepsutą i grzeszną naturę dziecka i usprawiedliwia każdy rodzaj kary nałożony przez rodziców. Ta retoryka jest podtrzymywana przez pedagogów i teologów aż do XVII wieku. Jej konsekwencją jest zwalczanie czulej i wyrozumiałej postawy macierzyńskiej (nawet karmienie piersią postrzegane jako źródło rozkoszy i grzechu). Okres poczęcia dziecka jest dla św. Augustyna okresem nieprawości, a kobieta spodziewająca się dziecka nosi swoje niemowlę w grzesznym łonie – Zob. Św. Augustyn, *O Państwie Bożym*, przeł. W. Kornatowski, Warszawa 1997, t. II, ks. XII, rozdz. 22; Św. Augustyn, *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Warszawa 1999, ks. I, rozdz. 7, s. 29 – 30.

<sup>16</sup> P. Ariwes, *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochap, Warszawa 2010, s. 6.

<sup>17</sup> Tamże., s. 5-6.

<sup>18</sup> E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, Warszawa 1998, s. 22.

porzucenia lub zabicia noworodka<sup>19</sup>. Kobiety często porzucały dzieci pochodzące z „nieprawego łoża” – poczęte poza małżeństwem lub w wyniku gwałtu. „W XVIII wieku, w wyniku zaniepokojenia wysoką śmiertelnością dzieci, ukazują się pisma określające macierzyństwo jako wartość naturalną i społeczną. Pojawia się w nich po raz pierwszy mit instynktu macierzyńskiego jako bezwarunkowej miłości matki do dziecka. Będzie on wyraźnie wpływał na opinie społeczne przez następne dwieście lat. Dla kobiety nowa sytuacja stanowi z jednej strony awans społeczny, z drugiej - całkowite ograniczenie do funkcji rodzicielskiej. Żąda się od matek rezygnacji z własnych potrzeb na rzecz dzieci”<sup>20</sup>.

Przełom w stosunku do macierzyństwa i dzieciństwa następuje w wiekach XV i XVI. Następuje wtedy zmiana teoretycznego podejścia do funkcji kobiety jako matki. Powracano do starożytnego rozumienia rodzicielstwa i dzieciństwa. Zaczęto doceniać walory macierzyństwa, zalety wynikające z bycia matką oraz kontaktu z dzieckiem (zauważanego w relacjach matka- dziecko)<sup>21</sup>. Zaczęto dostrzegać walory karmienia piersią i odpowiedniego żywienia dziecka. W rozprawie królowej Elżbiety o wychowaniu królewicza z roku 1502 czytamy: „Uprzytomnij sobie, proszę cię, jak dalece rozwój dziecka zależny jest od pożywienia, które otrzymują[...]<sup>22</sup>. „Dla małych dzieci jest najkorzystniejszą rzeczą żywić się mlekiem matki<sup>23</sup>” [bo dziecko] „karmione mlekiem obcym i niejako przypadkowym może wyrodzić się od przodków”<sup>24</sup>. „[...] Ażeby więc synek nie odrodził się od matki, której zacny charakter wszyscy podziwiają, wypadnie ci uniknie się starać i przeprowadzić w czynie, żeby chłopiec ssał mleko swej rodzicielki i wzrastał pod jej bezpośrednim nadzorem”<sup>25</sup>. Widać tutaj „ocieplenie” relacji matki z dzieckiem. Autor pisma podkreśla wielokrotnie, że kobieta tylko wtedy kiedy będzie karmiła piersią własne dziecko, będzie w stanie naprawdę je kochać i prawdziwie o nie dbać. Dziecko natomiast będzie miało szansę prawidłowo się rozwijać.

W okresie późnego odrodzenia pojawia się pierwszy, choć niepełny, obraz macierzyństwa. Wybitny, jak na owe czasy, polski lekarz i profesor medycyny w Akademii Krakowskiej Sebastian Petrycy jako pierwszy użył sformułowania „życie macierzyńskie” w odniesieniu do życia płodowego dziecka<sup>26</sup>. W swojej książce *Wychowanie dziecka do lat sześciu* podję szereg zasad dla matek pielęgnujących i wychowujących swoje dzieci. W pierwszej kolejności powinny one pamiętać, że naturalnym przywilejem matki jest ciągłe przebywanie z dzieckiem, a w drugiej kolejności ojca, mamek i niań. Lekarz podkreśla, że pierwszy okres życia dziecka opieka nad nim polega głównie na zaspokajaniu jego pierwotnych potrzeb – żywienia, pielęgnacji oraz poczucia bliskości. Matka ma tutaj szczególną rolę – to ona powinna w pierwszej kolejności sprawować opiekę nad swoim dzieckiem. Dbać o jego rozwój fizyczny i moralny<sup>27</sup>. Matka, jak również wszystkie osoby z otoczenia dziecka, powinny chronić go przed negatywnym wpływem otoczenia. Petrycy pisze: „[...] iż rodzice albo dozorca ma bronić synom sobie pouczonym złego towarzystwa. Druga powinność ta niech będzie, aby dozorca ćwiczył dzieci w dobrych obyczajach, bo mało to by pomocno było odwoździć od złego, gdyby nie przywoździć do dobrego”<sup>28</sup>.

<sup>19</sup> Zob. E. Bartowiak, *Obraz matki*..., s. 279-280.

<sup>20</sup> D. Łamejko, *Macierzyństwo jako wartość filozoficzna i moralna*, [w:] „Etyka” nr 36 (2003), s. 197.

<sup>21</sup> Zob. D. Żołądź- Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 50-60.

<sup>22</sup> *Królowej Elżbiety rozprawa o wychowaniu królewicza*, [w:] *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, wybór S. Kot, Warszawa 1994, s. 90.

<sup>23</sup> Tamże., s. 89.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże., s. 90.

<sup>26</sup> Zob. S. Petrycki, *Przydatki do Ekonomii Arystotelesa*, [w:] *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, wybór i opracowanie S. Możdżeń, Kielce 1997.

<sup>27</sup> Zob. S. Petrycki, *Wychowanie dziecka do lat sześciu*, [w:] W. Bobrowska- Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978, s. 319.

<sup>28</sup> S. Petrycki, *Przydatki do* ..., s. 84.



Wizerunek macierzyństwa przedstawiony przez Petrycego miał szerokie oddziaływanie na rozumienie macierzyństwa w oświeceniu oraz w następujących po nim wiekach. Medyk poprzez podkreślenie konieczności bliskości fizycznej i emocjonalnej matki i dziecka (w tym konieczności karmienia piersią) oraz współodpowiedzialności kobiety za rozwój potomstwa zapoczątkował myślenie o świadomym macierzyństwie. Jego poglądy miały szeroki aspekt – biologiczny, psychologiczny oraz społeczny.

Przełomowym dla rozumienia macierzyństwa stały się poglądy Jana Jakuba Rousseau, który zwrócił uwagę na szczególną więź matki z dzieckiem oraz na jej szczególny charakter. Filozofii poddawał analizie także walory stałego kontaktu dziecka z matką oraz karmienia piersią. Pisze: „Niechaj tylko matki jednak zechcą same karmić, a obyczaje zmienią się same przez się, przyrodzone uczucia obudzą się we wszystkich sercach, państwo zaludni się: pierwszy ten węzeł sam przez się połączy wszystko. Powab życia rodzinnego jest najlepszym lekarstwem na złe obyczaje”<sup>29</sup>. Celem Rousseau jest zmiana obyczajowości i spojrzenia na dzieciństwo i macierzyństwo oraz jego sens. Według niego „[...] treścią macierzyństwa powinno być co najwyżej kochanie i rozważne czuwanie przy dziecku. Macierzyństwo jest z założenia oparte na koegzystencji matki i dziecka, które pozostają ze sobą w związku symbiotycznym. I choć sam Rousseau nie pisał wprost o instynkcie macierzyńskim, wydaje się, że jak nikt inny nie rozumiał potęgi pierwotnych popędów, wyzwających w matce szczególną skłonność ku własnemu dziecku”<sup>30</sup>.

Wizerunek macierzyństwa przedstawiony przez Rosseau w *Emilu* zobowiązuje kobiety moralnie do poświęcenia się dziecku. Filozof pisze, że dobra matka „[...] jest wcieleniem cnoty, dobroci, odwagi i łagodności”<sup>31</sup>. Ma obowiązek karmienia piersią (samodzielnie, nie przy wsparciu niani lub mamki), bezgranicznego oddania i poświęcenia, odpowiedzialnej troski, stałej obecności przy dziecku. Nagrodą za jej oddanie jest zwiększona władza w obrębie rodziny<sup>32</sup>. Matka musi być opiekunką, nauczycielką i pielęgniarką. Praca lub poświęcanie czasu własnym przyjemnościom jawią się jako przejawy największej ignorancji, nieodpowiedzialności i podłości matki. Kobieta postępująca zgodnie ze swym „naturalnym powołaniem” nie ma chwili wytchnienia i czuwa nad swoim dzieckiem cały czas<sup>33</sup>. Sam Rousseau pisze: „[...] pierwsze wychowanie jest najważniejsze [...] i należy bezsprzecznie do kobiet: gdyby Stwórca chciał, by należało do mężczyzn, dałby im mleko do karmienia dzieci. Mówcie przeto zawsze przede wszystkim do kobiet swoich traktatach o wychowaniu. [...] Matka chce, żeby dziecko było szczęśliwe, chce żeby nim było natychmiast”<sup>34</sup>.

Problemem miłości macierzyńskiej powstałej w wyniku narodzin dziecka pierwszy raz zajął się Johann Heinrich Pestalozzi w książce *Matka i dziecko*. Według pedagoga tylko miłość macierzyńska zapewnia prawidłowy rozwój dziecka i stanowi idealny drogowskaz w jego wychowaniu. Pestalozzi odmienia jej formy na różne sposoby. Nazywa ją „potęgą”, „dyspozycją”, „uzdolnieniem” czy też „myślącą miłością”. W *Matka i dziecko* pisał: „wszystko, co od matki żądać bym pragnął, jest: aby miłości swojej pozwoliła najsilniej działać, lecz aby ją w wykonaniu rozsądnie miarkować. [...] W uczuciach jej tkwi coś, co w sposób bardziej bezpośredni i krótszymi drogami zaprowadzi ją zdoła do prawdy”<sup>35</sup>. Pedagog tego rodzaju miłość określa mianem myślącej<sup>36</sup>, która pozwala na świadome i planowe wychowanie dziecka. Nakierowana jest ona, według Pestalozziego, na rozwój uzdolnień dziecka zgodnych

<sup>29</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. F. Wroński, Wrocław 1955, t. II, s. 21.

<sup>30</sup> E. Bartowiak, *Obraz matki i...*, s. 283.

<sup>31</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o...*, s. 189.

<sup>32</sup> Zob. M. Łomejko, *Macierzyństwo jako wartość...*, s. 199.

<sup>33</sup> Zob. J.J. Rousseau, *Emil, czyli o...*, s. 179.

<sup>34</sup> Tamże., s. 150.

<sup>35</sup> J. H. Pestalozzi, *Matka i dziecko*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1997, s. 61.

<sup>36</sup> Zob., Tamże., s. 67.

z naturą ludzką (przy jednoczesnej eliminacji zachowań nagannych, brutalnych w stosunku do otoczenia lub autodestrukcyjnych). Miłość macierzyńska postrzegana jest jako siła najłagodniejsza, ale jednocześnie „najbardziej nieustraszona potęgą w całym porządku świata”<sup>37</sup>.

Od początków XIX wieku w pismach pedagogicznych i skierowanych do kobiet dostrzec można coraz szersze oraz wielowymiarowe opisy wizerunku macierzyństwa, relacji matka – dziecko oraz relacji rodzinnych. Opisy te dotyczyły wszystkich aspektów kobiecości<sup>38</sup>. Zaczęto podejmować także analizę społeczną macierzyństwa. Z punktu widzenia pozytywizmu problem ten rozpatrywał między innymi Herbert Spencer. Dowodził, że całość wszechświata (w tym rzeczywistość ludzka i społeczna) ulegają ciągłemu procesowi ewolucji. W myśl tej koncepcji zakładał, że macierzyństwo i rodzicielstwo jest podstawą trwania gatunku i rozwoju społeczeństwa. Píše: „[...] istnienie państwa uzależnione jest od płodzenia dzieci, przeto wynika stąd, że obowiązki rodzicielskie wymagają baczniejszej uwagi aniżeli obowiązki obywatelskie. [...] Skoro dobro społeczeństwa zależy ostatecznie od natury obywateli i skoro natura obywateli da się najłatwiej kształtować przez wczesne wychowanie, to musimy wnioskować, że pomyślność rodziny leży u podstaw pomyślności społeczeństwa”<sup>39</sup>. Według Spencera „dobrą matką” jest kobieta, która w sposób właściwy reaguje na sygnały od strony dziecka, potrafi zaspokajać potrzeby potomka oraz dba o jego harmonijny rozwój fizyczny i umysłowy.

Przełomowe dla rozumienia macierzyństwa stały się poglądy Zygmunta Freuda. Ojciec psychoanalizy w swoich poglądach czyni matkę odpowiedzialną za prawidłowy rozwój równowagi psychicznej dziecka i świadomości. Podkreśla, że z powodu braku *fallusa* oraz wrodzonej tendencji do zachowań masochistycznych posiada ona biologiczne predyspozycje do wychowywania dziecka<sup>40</sup>. „Normalna kobieta jest, w ujęciu psychoanalizy, bierna, masochistyczna i narcystyczna. Jej bierność wynika z posiadania nieruchomej komórki jajowej i mniejszej aktywności seksualnej. O masochizmie świadczy [...], [to] iż normalna kobieta lubi cierpieć (inaczej grozi jej homoseksualizm lub nerwica). Oczywiście cierpienie kobiety jest nieuniknione, gdyż nie ma ona penisa i nie może swej agresji kierować na zewnątrz. Narcyzm przejawiający się w zainteresowaniu kobiety własną osobą kompensuje upokorzenie związane z niższością genitalną i łagodzi masochistyczne zapędy. Innym lekarstwem na nieuniknione cierpienie kobiet jest macierzyństwo”<sup>41</sup>. Macierzyństwo w tym ujęciu polega na pełnym oddaniu się dziecku. To właśnie kobieta jest najważniejsza dla

---

<sup>37</sup> Tamże., s. 60.

<sup>38</sup> Dom i rodzinę uważano za jedyną stosowną domenę kobiecej aktywności. Dbałość o gospodarstwo domowe, kultywowanie tradycji, organizacja życia codziennego i wizytowego, dbałość o stosunki towarzyskie, a przede wszystkim o wygodę domowników i dzieci – to były jedyne zajęcia kobiety z wyższych sfer i jej zatrudnienie na całe życie, streszczane wówczas uszczypliwie jako 3K: Kirche, Küche, Kinder – Zob. *Niewiasta polska w początkach naszego stulecia (1800-1830)* przez K. Wł. Wójcickiego, Warszawa 1875, <http://ebuw.uw.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=7523> (dostęp 03.04.2018), s. 1.

<sup>39</sup> H. Spenser, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1997, s. 207.

<sup>40</sup> Tezy Rousseau i Freuda są poddane miazdzącej XX-wiecznej krytyce feministycznej, która odwołuje się do kobiecych doświadczeń i pokazuje, że kobiety wcale nie są bierne, masochistyczne i nie wszystkie odczuwają potrzebę sprawdzenia się w roli matki. Freud nie chce zauważyć, iż kobiece zachowania nie wynikają z biologicznej determinacji, lecz z procesu socjalizacji, jakiemu kobiety są poddawane od wielu pokoleń. Podobnie jak Rousseau uniwersalizuje kobiecość i męskość, nie biorąc pod uwagę realiów i wpływów społeczno kulturowych. To, co nabyte, potraktowane zostaje przez obydwu myślicieli jako wrodzone: pragną opisać uniwersalną naturę kobiety, a wytwarzają jedynie pewien jej wzorzec. To, co zmienia się w zależności od kultury i wykształcenia, nie może być określone mianem naturalnego. Zob. Z. Freud, *Wykłady ze wstępu do psychoanalizy. Nowy cykl*, tłum. P. Dybel, Warszawa 1995, s. 147.

<sup>41</sup> M. Łomejko, *Macierzyństwo jako wartość...*, s. 199.

dziecka w pierwszych latach jego życia i to właśnie ona - a dokładnie jej postawa wobec potomstwa - stawia podwaliny do rozwoju go jako dorosłego człowieka.

## 2. Podsumowanie

Tak ja zostało wspomniane na wstępie artykuł z powodu ograniczonej objętości jest tylko zarysem problematyki wizerunku macierzyństwa na przestrzeni dziejów, lecz na podstawie tylko tej analizy możliwe jest wysunięcie wniosku, że pojęcie macierzyństwa jest pojęciem autotelicznym. Z perspektywy dziejów myśli pedagogicznej koncepcja „prawidłowych” postaw rodzicielskich kobiety jest nie do przecenienia. To właśnie ona od zarania dziejów pełni rolę nauczycielki, opiekunki, wychowawczynie, troszczy się o wykształcenie dzieci, wprowadza je w życie społeczne i kulturowe, przekazuje tradycje oraz zasady „dobrego wychowania”. Opieka matczyna obejmuje nie tylko sferę fizyczną, ale także duchową.

Za źródło macierzyństwa, historycznie jak i współcześnie, uznać można relację matki z dzieckiem, na które składają się: bliskość fizyczna i emocjonalna, czułość i gesty, troska i oddanie, ale także lęki i obawy przed nowym wyzwaniem oraz kruchością dziecięcego życia, jak również szeregiem obowiązków. Za jej emanację, na podstawie analizowanej literatury źródłowej, uznać można gotowość matki do ciągłego obcowania z dzieckiem, czułość i otwartość emocjonalna kobiety na potrzeby potomka. Niestety macierzyństwo w kulturze europejskiej miało swoje ciemne i niechlubne oblicze. Matki zabijały swoje nienarodzone i narodzone dzieci, porzucały je i zaniedbywały, lub wykorzystywały jako darmową pomoc w gospodarstwie lub w domu. Nierzadko wizerunek przeciętnej matki różnił się od ideału, a nawet mu zaprzeczał.

Poddając analizie różne oblicza macierzyństwa wyróżnić można kilka pozytywnych postaw kobiety jako matki. Na pierwszy plan wysuwa się pojęcie macierzyństwa „absolutnego”. Charakteryzowało się ono bezgranicznym oddaniem się dziecku, otwarciem na jego potrzeby, cielesne i duchowe, oraz odpowiednim reagowaniem na nie. Postawa tego rodzaju zapewniała harmonijny rozwój dziecka w poczuciu bezwarunkowej miłości i bezpieczeństwa. Druga postawa matki, pojawiająca się w literaturze pedagogicznej i filozoficznej, jest kobieta oddana dziecku, jednak z powodu różnego rodzaju ograniczeń nie mogąca w pełni oddać się opiece nad swoim potomstwem. Kobieta taka w czasie oddziaływania na dziecko nie ograniczała się tylko i wyłącznie do działań pielęgnacyjnych i opiekuńczych. Dbała ona także np. o odpowiednie wykształcenie dzieci, o ich status materialny i matrymonialny oraz o właściwe obycie i kulturę osobistą.

Ostatni typ macierzyństwa jest udziałem kobiet, które spełniają się jako matki, jednak nie mogą z różnych powodów sprawować bezpośredniej opieki nad własnymi dziećmi. Za takie czynniki uznać można: warstwę społeczną z której wywodzi się kobieta w danym wieku, jej status materialny, pełnioną rolę społeczną (oprócz bycia matką i żoną) oraz miejsce urodzenia. Kobiety te korzystały z opieki zastępczej w postaci niani, mamek lub patronek.

Na przestrzeni dziejów proponowane wizerunki macierzyństwa nie były spójne – krzyżowały się i przenikały, ulegały wygaśnięciu, by następnie powrócić. Ewoluowały z bardziej biologicznych w stronę świadomego macierzyństwa i poczucia odpowiedzialności oraz sprawczości w aspekcie wychowania własnego dziecka.

## Bibliografia

1. Ariwes P., *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochap, Warszawa 2010.
2. Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, tłum. K. Choiński, Warszawa 1998.
3. Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, Warszawa 1998.
4. Bartowiak E., *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych historii wychowania* [w:] „Wychowanie w Rodzinie”, nr 12 (2015).
5. Błaszczuk I., *Seneka Młodszy*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiki*, pod red. E. Różyckiej.

6. Freud Z., *Wykłady ze wstępu do psychoanalizy. Nowy cykl*, tłum. P. Dybel, Warszawa 1995.
7. Gomulka I., *Dziecko i dzieciństwo w średniowieczu przez pryzmat rzeczy*, [w:] „Literatura Copernicana”, nr. 3 (23) 2017.
8. Górnikowska-Zwolak E., *Macierzyństwo*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004.
9. Jurewicz O., Winniczuk L., *Starożytni Grecy i Rzymianie w życiu prywatnym i państwowym*, Warszawa 1973.
10. *Królowej Elżbiety rozprawa o wychowaniu królewicza*, [w:] *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, wybór S. Kot, Warszawa 1994.
11. Łamejko D., *Macierzyństwo jako wartość filozoficzna i moralna*, [w:] „Etyka” nr 36 (2003).
12. *Niewiasta polska w początkach naszego stulecia (1800-1830)* przez K. Wł. Wójcickiego, Warszawa 1875, <http://ebuw.uw.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=7523> (dostęp 03.04.2018).
13. Pestalozzi J. H., *Matka i dziecko*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1997.
14. Petrycki S., *Przydatki do Ekonomii Arystotelesa*, [w:] *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, wybór i opracowanie S. Możdżeń, Kielce 1997.
15. Petrycki S., *Wychowanie dziecka do lat sześciu*, [w:] W. Bobrowska- Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.
16. Plutarch, *Dialog o miłości*, tłum. Z. Abromowiczówna, Kraków 1997.
17. Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. F. Wroński, Wrocław 1955.
18. Sobol E., *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa 2002.
19. Spenser H., *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1997.
20. Stefan W., *Macierzyństwo w małżeństwie i rodzinie*, [w:] *Macierzyństwo*, pod red. Józefa Augustyna SJ, Kraków 1998
21. Św. Augustyn, *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Warszawa 1999.
22. Św. Augustyn, *O Państwie Bożym*, przeł. W. Kornatowski, Warszawa 1997.
23. Żołądź- Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.

## Contact

Mgr Agnieszka Kaźmierczak  
 Uniwersytet Gdański  
 Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki  
 Mail: a\_kazmierczak1@tlen.pl  
 Tel.: +48 517 427 321

PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI  
PSYCHOLOGY QUALIFICATION

---

# PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL CONSEQUENCES OF EMERGENCY SITUATIONS IN MEMBERS OF INTEGRATED RESCUE SYSTEM

*Denisa Charlotte Ralbovská, Dana Rebeka Ralbovská*

## **Abstract**

This article deals with the issue of coping with psychological and physical consequences of emergency situations in members of the Integrated Rescue System. The up-to-date nature of this topic stems from the arduousness of the job, especially from the mental stress affecting the staff. The theoretical part defines mental stress, its impact on an individual and options of prevention. It also deals with mental conditions occurring frequently in people facing stress. The theoretical part is followed by an empirical part. The research is created on the basis of completed anonymous questionnaires distributed among 539 responders. The obtained data are processed in the form of charts. The conclusion summarises results and proposals for the practice.

**Key words:** *Integrated rescue system, stress, workload, coping strategies*

## **1. TRAUMATIC EVENTS**

Each of us has a different level of resistance to the effects of misfortunate events and each of us has a different way of coping with the intensity of such situation. As Ralbovská (2017) states, the psychological reaction represents a response to a particular event. Reactions to emergency situations (ES) are highly individual and show considerable intraindividual variability in time. The very first reaction of each person is to protect their own lives, lives of close people and their property. In this particular moment, the affected person acts emotionlessly. Within the initial impact phase, we can encounter a wide range of behaviour and emotional manifestations. As a result of an ES, the affected people experience stressful reactions perceived as a threat to the feeling of relative well-being. These include certain body changes preparing an organism for an emergency (attack or escape reaction) as well as psychological reaction such as anxiety, anger and aggression, apathy and depression, and disturbed cognitive processes. These may take a form of an acute reaction to stress, post-traumatic stress disorders, or persistent personality changes, but also they may have an impact on somatic condition of an individual. *„Trauma hurts. An injury can be physical but also emotional. An emotional injury may be even more painful than the physical one and it may heal worse and longer. If left untreated, such injury can hurt for the rest of one's life. Trauma arises as a consequence of an event beyond common human experience and can be simplistically imagined as a mental injury“* (Praško, Hájek, Pašková, 2003, s. 11).

An author Vágnerová (2008) defines mental trauma as: *„a sudden situation that has a significantly negative impact on individuals and leads to certain damage or loss. It is primarily manifested by difficulties in the emotional area, a traumatized person loses a feeling of security and safety, experiences anxiety that expresses their fears of future but also sadness that can be understood as a grieving over the loss of something important“* (Vágnerová, 2008, s. 52).

Švingalová (2006) includes among unsuccessful strategies so-called ruminative strategies e.g. constant pondering over problems and thoughts without any attempt to change anything, and an avoiding strategy which lies in closing into oneself and worrying. Thus, the concept of rumination may be explained as: repeated constant pondering over a stressful event that does

not lead to any solution (Gerin a kol., 2012). On the contrary, resilience can be characterised as: „*an ability to develop healthily facing major difficulties*“ (Rosenberg a kol., 2014, s. 431). In order to promote mental health (including feelings of life satisfaction), individuals affected by ES and other stressful situations need not only short-term psychosocial support but also other subsequent psychosocial support activities.

„*Personalities are, under stressful conditions, reflected in the processes of stress coping (coping) in that they significantly influence both assessment of stressful situations and selection of strategies to manage them, and thus even subsequent mental processes and their neuroendocrine component*“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 4).

Practice shows that most of policemen strive to cope with severe situations on their own or with the support of their families and close relatives. An author Čírtková (2004) states that a high number of members of the Police of the Czech Republic is convinced that they should be mentally resilient and invulnerable. She adds in more detail: „*The post-traumatic reaction is a predisposition mainly to those police officers who consciously strive to suppress natural emotional reactions, who learnt never to show their feelings, and who superficially long for a role of tough, intransigent guardian of law*“ (Čírtková, 2004, s. 132).

An Author Sotolářová (2004) states in her publication that a member of the Fire Rescue Service of CR is expected to cope with emergency situations, in all their aspects, professionally, given that they are trained to handle such situations. The author literally states that „*a widespread mistake that a fireman is made of steel melted and hardened in fire and so he has to endure everything without difficulties*“ (Sotolářová, 2004, str. 29).

Vymětal et al. (2010) states that an extraordinary workload affects mental health of members of the Czech Police who can subsequently experience feelings of irritability, anxiety, depression, helplessness, feelings of insecurity, guilt or shame, loss of life satisfaction etc. He furthermore states in detail „*that a police officer may be taken aback by the intensity or unusualness of the mentioned problems. They may also negatively affect his/her work performance and family relationships. The problems may partially contribute to the loss of life satisfaction, feelings of vanity and helplessness, professional burnout, feelings of estrangement from themselves and others. In the extreme case, they can result in work incapacity, addiction to alcohol or suicidal tendencies*“ (Vymětal a kol, 2010, s. 36).

One of the options how to effectively prevent consequences of ES is to provide members of the Integrated Rescue System (hereinafter referred to as IRS) with psychological support while educating them in the field of coping strategies through which it is possible to respond to stressful situations and solve them successfully. The coping strategies (coming from an English word: to cope) mean to be able to handle, overcome or manage something. These strategies determine how we are able to adapt and adjust to life difficulties. The above mentioned procedures stem mostly from basic reactions to stress. Authors Křivohlavý and Pečenková (2004) also draw attention to the necessity and significance of striving the balance between stressors (those that burden us) and salutors (those that strengthen us).

According to Baštecká et al. (2013), the specialised care of the IRS members, within the scope of providing psychosocial care, may also include provision of theoretical knowledge on traumas, their impacts on an individual's psyche, learning the right lifestyle and attitudes, provision of post-traumatic intervention care by prepared professionals and members of IRS trained to alleviate or eliminate post-traumatic stress. The post-traumatic care system was subsequently created for the individual agencies of IRS. As Humpl et. al states (2013) „*The system is primarily preventive. It informs, educates, helps to create resistance to mental stress, it leads to understanding and accepting reaction to a difficult situation, it contributes to normalization of the stress reaction, introduces appropriate ways to adapt to stress and mental stress. However, it also brings meetings and sharing, allowing for faster processing*

*and concluding of the over-limit situations that an individual has gone through“ (Humpl a kol., 2013, s. 2).*

## **2. DESCRIPTION OF THE RESEARCH**

A quantitative research method was used for the purposes of processing the research while an anonymous, non-standardized questionnaire was employed. The questionnaire method belongs to one of the basic sociological methods of collecting information and it is based on the acquisition of empirical data. We decided to apply this method because of its simplicity and the possibility to reach as many respondents as possible.

### **2.1 Criteria for selection of respondents**

The selection of respondents was conditioned by the service relationship at the Fire Rescue Service of the CR and the Police of the CR, and the employment relationship at the Emergency medical services of the CR. The respondents were not limited by age, gender, education, and length of professional experience. Non-standard, anonymous questionnaires in an e-form were distributed to each of the agencies. For the sake of obtaining more comprehensive view on the issue, we selected regions throughout the CR, such as: region of South Moravia, Pardubice, Central Bohemia, Pilsen and Prague. We managed to acquire 154 validly completed questionnaires from the members of FRS of the CR, 167 questionnaires from members of the Czech Police, and 218 questionnaires from the employees of EMS of the CR. Overall, we managed to obtain 539 respondents from members of IRS of the CR.

### **2.2 Results of the research**

Of the total number of 539 respondents, 162 achieved secondary education, 245 achieved university education of first degree and 132 achieved university education of second degree. The length of practice was with 86 respondents up to 5 years, with 129 respondents from 5-10 years, with 143 respondents from 10-15 years, with 115 respondents from 12-20 years, and with 66 respondents, the length of practice exceeded 20 years.

We were interested in the frequency of experiencing ES which have a significant impact on the mental health of respondents. The respondents were able to choose from the following variants of answers: almost every shift, once in a week, once in a month, once in 6 months, once in a year, I never experience ES, and I do not wish to answer.

Respondents from the FRS of the CR: the variant „almost every shift“ was selected by 24 respondents (15,58%), the variant „once in a week“ was selected by 28 respondents (18,18%), the variant „once in a month“ was selected by 17 respondents (11,04%), the variant „once in 6 months“ was selected by 48 respondents (31,17%), the variant „once in a year“ was selected by 22 respondents (14,29%), the variant „I never experience ES“ was selected by 14 respondents (9,09%), and the variant „I do not wish to answer“ was selected by 1 respondent (0,65%).

Respondents from the members of the Czech Police: the variant „almost every shift“ was selected by 18 respondents (10,78%), the variant „once in a week“ was selected by 37 respondents (22,16%), the variant „once in a month“ was selected by 19 respondents (25,75%), the variant „once in 6 months“ was selected by 43 respondents (9,63%), the variant „once in a year“ was selected by 9 respondents (5,39%), the variant „I never experience ES“ was selected by 13 respondents (7,78%), and the variant „I do not wish to answer“ was selected by 15 respondents (8,98%).

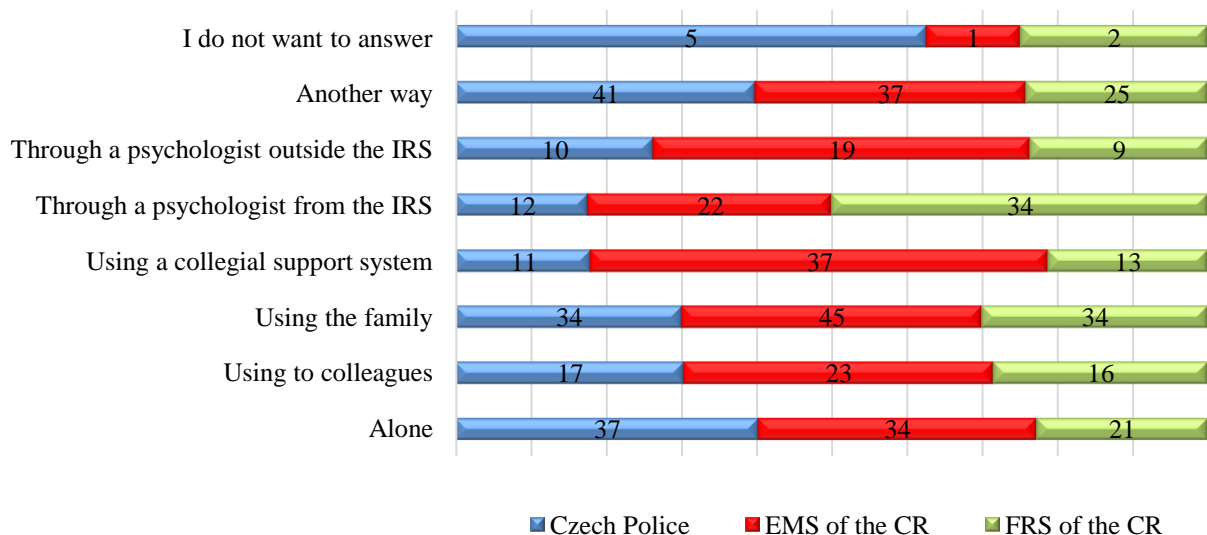
Respondents from EMS of the CR: the variant „almost every shift“ was selected by 68 respondents (31,19%), the variant „once in a week“ was selected by 74 respondents (33,94%), the variant „once in a month“ was selected by 29 respondents (13,30%), the variant „once in 6 months“ was selected by 21 respondents (9,63%), the variant „once in a year“ was selected by



9 respondents (4,13%), the variant „I never experience ES“ was selected by 12 respondents (5,50%), and the variant „I do not wish to answer“ was selected by 5 respondents (2,29%).

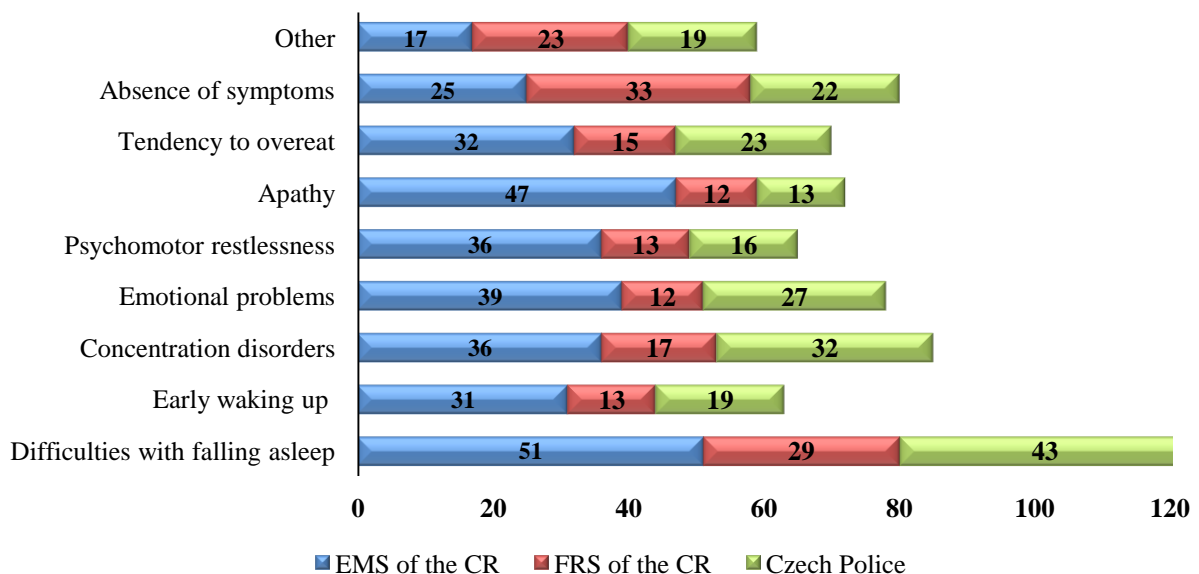
We were trying to find out whether the respondents were offered by their employers to use professional assistance in the form of posttraumatic intervention care. 129 responders from EMS of the CR (83,72%), 138 respondents from the Czech Police (82,63%) and 186 responders from the EMS of the CR (85,32%) answered positively.

Another item in the questionnaire was a question of the forms of coping strategies employed by individual members of IRS. (see graph 1 for the results)



In the category „other“, the following forms of answers appeared: sports activity 62, hobbies/free time activities 35, passive resting 6.

We were also interested in the mental impacts of the occupation at the IRS. The respondents were able to select from the following variants of answers: absence of symptoms, difficulties with falling asleep, early waking up, concentration disorders, emotional problems, psychomotor restlessness, apathy, tendency to overeat, and a variant „other“. (see graph 2 for results)



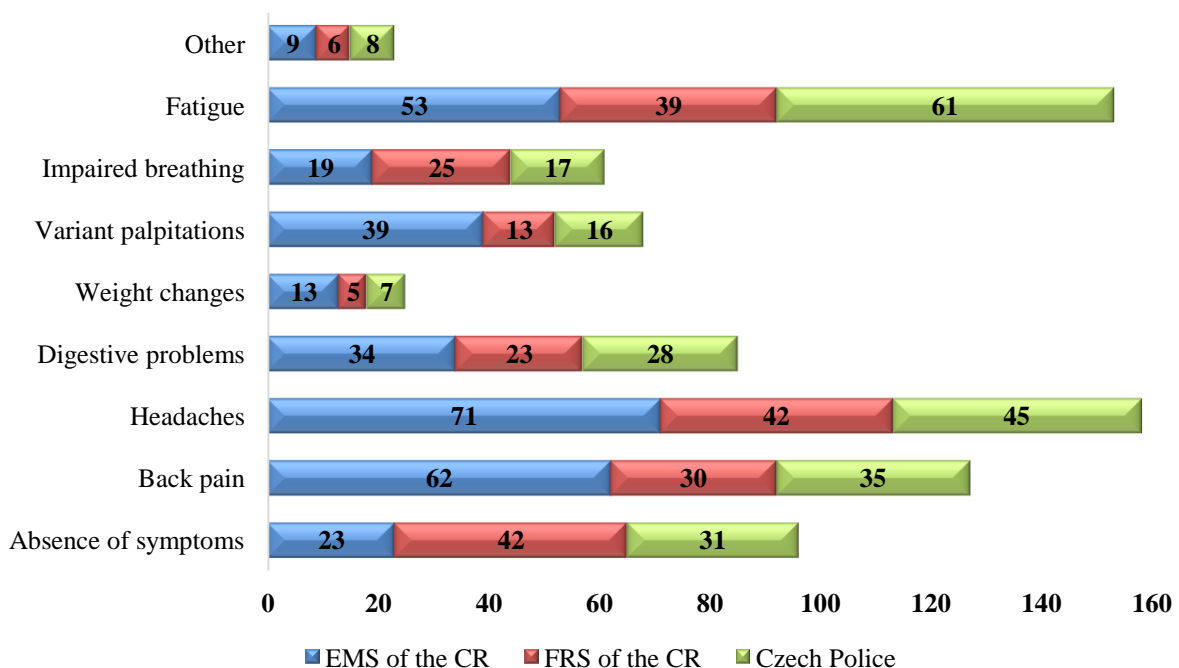
Respondents from the EMS of the CR: the variant „absence of symptoms“ was selected by 25 respondents (11,47%), the variant „difficulties with falling asleep“ was selected by 51 respondents (23,39%), the variant „early waking up“ was selected by 31 respondents (14,22%), the variant „concentration disorders“ was selected by 36 respondents (16,51%), the variant „emotional problems“ was selected by 39 respondents (17,89%), the variant „psychomotor restlessness“ was selected by 36 respondents (16,51%), the variant „apathy“ was selected by 47 responders (21,56%), the variant „tendency to overeat“ was selected by 32 respondents (14,68%), and the variant „other“ was selected by 17 respondents (7,8%).

Respondents from the FRS of the CR: the variant „absence of symptoms“ was selected by 33 respondents (21,43%), the variant „difficulties with falling asleep“ was selected by 29 respondents (18,83%), the variant „early waking up“ was selected by 13 respondents (8,44%), the variant „concentration disorders“ was selected by 17 respondents (11,04%), the variant „emotional problems“ was selected by 12 respondents (7,79%), the variant „psychomotor restlessness“ was selected by 13 respondents (8,44%), the variant „apathy“ was selected by 12 responders (7,79%), the variant „tendency to overeat“ was selected by 15 respondents (9,74%), and the variant „other“ was selected by 23 respondents (17,94%).

Responders from the members of the Czech Police: the variant „absence of symptoms“ was selected by 22 respondents (13,173%), the variant „difficulties with falling asleep“ was selected by 43 respondents (25,75%), the variant „early waking up“ was selected by 19 respondents (11,38%), the variant „concentration disorders“ was selected by 32 respondents (19,16%), the variant „emotional problems“ was selected by 27 respondents (16,17%), the variant „psychomotor restlessness“ was selected by 16 respondents (9,58%), the variant „apathy“ was selected by 13 responders (7,78%), the variant „tendency to overeat“ was selected by 23 respondents (13,77%), and the variant „other“ was selected by 19 respondents (11,38%).

In the category „other“, the following forms of answers appeared: frequent family arguments, feelings of social isolation, using of sleeping pills, feelings of frustration from occupation.

We were furthermore interested in physical impacts of occupation at IRS. The respondents were offered to choose from the following variants of answers: absence of symptoms, back pain, headaches, digestive problems, weight changes, palpitations, impaired breathing, fatigue, and a variant „other“. (see graph 3 for the results)



Respondents from the EMS: the variant „absence of symptoms“ was selected by 23 respondents (10,55%), the variant „back pain“ was selected by 62 respondents (28,44%), the variant „headaches“ was selected by 71 respondents (32,57%), the variant „digestive problems“ was selected by 34 respondents (15,6%), the variant „weight changes“ was selected by 13 respondents (5,96%), the variant „palpitations“ was selected by 39 responders (17,89%), the variant „impaired breathing“ was selected by 19 respondents (8,72%), the variant „fatigue“ was selected by 53 respondents (24,31%), and the variant „other“ was selected by 9 respondents (4,13%).

Respondents from the FRS of the CR: the variant „absence of symptoms“ was selected by 42 respondents (27,27%), the variant „back pain“ was selected by 30 respondents (19,48%), the variant „headaches“ was selected by 42 respondents (27,27%), the variant „digestive problems“ was selected by 23 respondents (14,947%), the variant „weight changes“ was selected by 5 respondents (3,25%), the variant „palpitations“ was selected by 13 responders (8,44%), the variant „impaired breathing“ was selected by 25 respondents (16,23%), the variant „fatigue“ was selected by 39 respondents (25,32%), and the variant „other“ was selected by 6 respondents (3,9%).

Respondents from the members of the Czech Police: the variant „absence of symptoms“ was selected by 31 respondents (18,56%), the variant „back pain“ was selected by 35 respondents (20,96%), the variant „headaches“ was selected by 45 respondents (26,95%), the variant „digestive problems“ was selected by 28 respondents (16,67%), the variant „weight changes“ was selected by 7 respondents (4,19%), the variant „palpitations“ was selected by 16 responders (9,58%), the variant „impaired breathing“ was selected by 17 respondents (10,18%), the variant „fatigue“ was selected by 61 respondents (36,53%), and the variant „other“ was selected by 8 respondents (4,79%).

The category „other“ included the following forms of answers: pain in joints, stomachaches, skin reactions, loss of appetite.

### 3. CONCLUSION

It is inevitable to systematically focus on successful management of psychological and health consequences of ES in IRS employees. This can be achieved particularly by enabling the employees to participate in individual specialised courses aimed at coping with stress and mentally demanding situations. The performance of a difficult job demanding maximum effort requires the support of relaxation activities and creation of satisfactory work and personal life.

With individuals, it is necessary to raise awareness about health and its protection and about options of professional care. Furthermore, it is important to deepen quality and functional relationships, to adopt effective communication and to form achievable aims.

With organizations, one of the most significant aspects is social support. An important role is also balance between the level of responsibilities and competencies. Stress may be alleviated by suitable work environment, adequate financial evaluation, moral and social evaluation, recreational activities outside working hours and realistic career opportunities. Condition for effective team work should be created, promoted and highlighted.

### Sources

1. BAŠTECKÁ, B. et al. *Psychosociální krizová spolupráce*. Praha: Grada. 2013. ISBN 978-80-247-4195-6
2. ČÍRTKOVÁ, L.: *Policejní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-931-3
3. HUMPL, L., VRASPIROVÁ, H., MARKOVÁ, M. Psychosociální intervence ve zdravotnictví. In *Sborník příspěvků z konference Medicíny katastrof. 2013*. [cit. 16. 4.

- 2017]. Available at: <http://www.unbr.cz/Data/files/Konf%20MEKA%202013/7%20abstrak%20Humpl.pdf>
4. PRAŠKO, J., HÁJEK, T., PRAŠKOVÁ, B. *Stop traumatickým vzpomínkám: Jak zvládnout posttraumatickou stresovou poruchu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-811-2
  5. RALBOVSKÁ, D. R.: Psychologické aspekty mimořádných událostí. In Šín, R. et al. *Medicína katastrof*. Praha: Galén. 2017. ISBN 978-8074-9229-54
  6. SOTOLÁŘOVÁ, M. Psychologické laboratoře HZS ČR. In: *112: odborný časopis požární ochrany, integrovaného záchranného systému a ochrany obyvatelstva*, 2004, roč. 3, č. 5, str. 29, ISSN 1213-7057
  7. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4
  8. VYMĚTAL, Š. a kol. *Možnosti psychologické podpory v Policii ČR*. Praha: Tiskárny MV, p.o., 2010. ISBN 978-80-7312-065-8

### Contact

Ing. Denisa Charlotte Ralbovská  
Faculty of Biomedical Engineering  
CTU in Prague  
Nám. Sítňá 3105  
Tel: +224 355 043  
email: denisa-charlotte.ralbovska@fbmi.cvut.cz

PhDr. Mgr. Dana Rebeka Ralbovská  
Faculty of Biomedical Engineering  
CTU in Prague  
Nám. Sítňá 3105  
Tel: +224 355 043  
email: rebeka.ralbovska@fbmi.cvut.cz

ISBN 978-80-87952-25-2

Vol. VIII., 2018

Příspěvky publikované v tomto sborníku vyjadřují názory a stanoviska nezávislých autorů. | Papers published in this conference proceedings express the viewpoints of their independent authors.

Tato publikace neprošla redakční ani jazykovou úpravou.

