



**PEDAGOGICKÁ
NEVUE**

R

2019
ročník 66

Pedagogická revue, č. 3, ročník 66. Dátum vydania: september 2019. Vychádza 4x do roka.
Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava.
IČO: 30807506.
Registrované na MK, EV 5400/16.

Hlavný redaktor: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava
Vedecká rada:

prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava
doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Fakulta humanitných štúdií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíne, Zlín, Česká republika
prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD., Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov
prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave, Bratislava
doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok
prof. PhDr. Gabriela Petrová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra
Prof. Ing. Peter Plavčan, CSc., Vysoká škola Danubius, Sládkovičovo
doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica
prof. Ing. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA, Pedagogická fakulta Karlovej univerzity v Prahe, Praha, Česká republika
doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD., Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, Pardubice, Česká republika
Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom
doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov

Redakčná rada:

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom
doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
Mgr. Martin Kuruc, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika
PaedDr. Renáta Somorová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava
Mgr. František Tůma, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika

Redakcia

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.
PhDr. Silvia Matúšová, CSc.
RNDr. Mária Nogová, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Denisa Petříková
ISSN 1335-1982
ISSN online 2585-8424

Obsah

Príhovor.....	4
1. ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PROSTREDNÍCVOM HRY DEVELOPMENT OF COMMUNICATIONAL SKILLS IN PUPILS WITH MENTAL DISSABILITIES BY GAMES <i>Daniela Kolibová</i>	5
2. HUMOR AKO KONCEPT DIDAKTICKEJ PARADIGMY V EDUKAČNOM PROCESE HUMOR AS A CONCEPT OF DIDACTIC PARADIGM IN THE EDUCATIONAL PROCESS <i>Beáta Balogová, Marta Uberman</i>	29
3. VIACJAZYČNÝ PRÍSTUP VO VZDELÁVANÍ MULTILINGUAL APPROACH IN EDUCATION <i>Zlatica Jursová Zacharová</i>	47
4. PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V POLSKU INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN POLAND <i>Lucie Zormanová</i>	62
5. EFEKTÍVNE LÍDERSTVO V ŠKOLE EFFECTIVE SCHOOL LEADERSHIP <i>Lucia Pašková</i>	78
6. PROBLEMATIKA EDUKÁCIE DOSPELÝCH OSÔB SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM THE PROBLEMS OF EDUCATION OF DISABLED ADULTS <i>Petra Jedličková</i>	89
NIKDY NIE JE NESKORO... ..	107
RECENZIA	113

Príhovor

Vážení čitatelia Pedagogickej revue.

V čísle 3 v roku 2019 sme uverejnili príspevky, ktoré sú z rôznych oblastí pedagogiky, psychológie a pedagogickej psychológie. Prvý príspevok s názvom **Rozvoj komunikačných zručností žiakov s mentálnym postihnutím prostredníctvom hry** je štúdia **doc. PhDr. Daniely Kolibovej, CSc.**, ktorá sa zaoberá špecifikami komunikačných zručností a identifikuje možnosti rozvíjania komunikačných zručností žiakov s mentálnym postihnutím prostredníctvom hrových aktivít.

Úlohu humoru v edukačnom procese a rozvoji tejto edukačnej paradigmy rozoberá príspevok **Humor ako koncept didaktickej paradigmy v edukačnom procese od prof. PhDr. Beáty Balogovej, CSc. a doc. Dr. Marty Uberman, PhD.**

Na Slovensku sa postupne otvára otázka vzdelávania detí cudzincov, ktoré nastupujú do škôl bez znalostí vyučovacieho jazyka. V zahraničí sa pomerne často stretávame s výskumami a teóriami o vzdelávaní cudzincov a bilingválnych detí v školách. O tomto probléme píše v príspevku **Viacjazyčný prístup vo vzdelávaní Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.**

Inšpiráciou bude aj príspevok **Přípravné vzdělávání učitelů v Polsku** autorky **PaedDr. Lucie Zormanovej, Ph.D.** V tejto analytickej správe predstavuje premeny prípravného vzdelávania učiteľov v Poľsku od roku 1773 až po súčasnosť.

Tému líderstva v škole, ktorá je v súčasnosti široko diskutovaná, rozoberá v prípevku **Efektívne líderstvo v škole PaedDr. Lucia Pašková, PhD.**

PhDr. Petra Jedličková, PhD. sa vo svojom príspevku **Problematika edukácie dospelých osôb so zdravotným znevýhodnením** zaoberá formami celoživotného vzdelávania, ako aj otázkami edukácie dospelých ľudí s rôznorodým zdravotným znevýhodnením, analyzuje príčiny a faktory podporujúce, ale i znemožňujúce aktívnu participáciu cieľovej skupiny na edukačných aktivitách.

Veríme, že si vyberiete z uvedených príspevkov.

prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.
hlavný redaktor

1 ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PROSTREDNÍCVOM HRY DEVELOPMENT OF COMMUNICATIONAL SKILLS IN PUPILS WITH MENTAL DISSABILITIES BY GAMES

DANIELA KOLIBOVÁ

Katolícka univerzita v Ružomberku

Abstrakt: Predložená štúdiá sa zaoberá špecifikami komunikačných zručností a identifikuje možnosti rozvíjania komunikačných zručností žiakov s mentálnym postihnutím prostredníctvom hrových aktivít. Analyzuje proces socializácie a komunikácie, v rámci ktorého sa u dieťaťa vytvárajú predpoklady pre rozvoj komunikačných zručností. Avšak u žiakov s mentálnym postihnutím sa stretávame s narušenou komunikačnou zručnosťou. Riešenie narušenej komunikačnej zručnosti možno riešiť pomocou hry, ktorá je základnou aktivitou seberealizácie dieťaťa. V praktickej časti príspevok sprístupňuje aplikáciu hry na rozvíjanie komunikačných zručností ako konkrétnej špeciálno-pedagogickej intervencie. Získané výsledky sú predmetom diskusie a hodnotenia.

Kľúčové slová: mentálne postihnutie, komunikácia, socializácia, hra

Abstract: The paper concerns the particularities of communication skills in pupils with mental disabilities and identifies communication development possibilities through game activities. It analyses the process of socialization in which the assumptions of communication skills development are created. However, in pupils with mental disabilities the impaired communication

ability is observed. The betterment of impaired communication can be achieved through game which is a basic activity of self-realization of children. the practical part, the author presents a development-oriented game focused on communication skills as a part of special-pedagogical intervention. The obtained results are assessed and discussed.

Keywords: *mental disability, communication, socialization, game*

ÚVOD

Dieťa, ktoré sa narodí s mentálnym postihnutím, je najmä pre rodinu a blízke okolie veľký problém. Mentálne postihnutie sa často prežíva ako previnenie, prichádza k blokácii vonkajších kontaktov. Deti sú často izolované a tak sa situácia rodiny dostáva do bludného kruhu. Často jediným riešením môže byť pomoc odborníkov a vysvetľovanie, čo sa vlastne stalo. Našťastie sa o problémy detí s mentálnym postihnutím zaujíma aj verejnosť a tak sa v súčasnosti hľadajú nové cesty pomoci dotknutým osobám, najmä rodičom.

U dieťaťa s mentálnym postihnutím je znížená kapacita všetkých zložiek intelektu. Najvýraznejšie je to však v oblasti vývinu reči a komunikácie. Preto sme sa rozhodli sprostredkovať použitie, analýzu a výsledky špeciálneho programu na rozvoj komunikácie u týchto žiakov, a to prostredníctvom hry. Pokúsili sme sa zamerať na komunikačné schopnosti žiaka s mentálnym postihnutím a ich rozvoj prostredníctvom základnej ľudskej činnosti, ktorou je hra dieťaťa.

Dôležitým faktorom v sociálnom vývine je socializácia (proces začleňovania jedinca do spoločnosti a utváranie jeho jedinečnej osobnosti pod vplyvom sociálnych vzťahov a skupín). V priebehu socializácie, vznikajú nové psychické javy v osobnosti (empatia). Psychológovia hovoria o sociálnom prostredí ako o sociálnom poli, nakoľko sociálne prostredie je veľmi široký pojem. Jedným z najdôležitejších faktorov v sociálnom poli je kultúra, ktorá sa odráža na psychike človeka (Szabó, Kolibová, 2014). Súčasťou procesu socializácie je taktiež rozvoj reči a komunikačných schopností dieťaťa.

1. KOMUNIKAČNÉ SCHOPNOSTI ŽIAKA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

„*Starostlivosť venovaná osobám s narušenou komunikačnou schopnosťou má bohatú históriu*“. (Klenková, 2006, s. 23) Pojem komunikačné zručnosti Lechta a Matuška (1995) chápu ako schopnosť využívať všetky jazykové a mimojazykové prostriedky – reč vonkajšiu i vnútornú, mimiku, gestikuláciu, kinetiku, písomné vyjadrovanie, čítanie, atď. Človek, ktorý nedokáže z rôznych príčin používať prostriedky komunikácie, má narušenú komunikačnú schopnosť ako narušenie jednej alebo viacerých rovín jazykového prejavu. Podľa Klenkovej (2006), definovať narušenú komunikačnú schopnosť je samo o sebe dosť náročné. Veľmi komplikované je totiž vymedzenie normality, tzn. určenia, kedy sa jedná o normu a kedy už môžeme hovoriť o narušení. Narušená komunikačná schopnosť sa môže podľa Lechtu (2008) prejaviť ako vrodená chyba reči alebo ako získaná porucha reči. V celkovom klinickom obraze môže dominovať, alebo môže byť príznakom iného dominujúceho postihnutia, ochorenia, či narušenia.

Klenková (2006) uvádza, že narušená komunikačná schopnosť u jedincov s mentálnym postihnutím vzniká na základe zníženej mentálnej úrovne, nedostatočnej motorickej koordinácie, nepodnetným, zanedbávaným prostredím a najrôznejšími anomáliami hovorových orgánov (nedokonalá stavba artikulačných orgánov, deformácia čelustí, chrupu a iné). Postihnutie kognitívnych schopností u ľudí s mentálnym postihnutím je podľa Škodovej a Jedličku (2007) väčšinou veľmi nerovnomerné. Pre celkový optimálny vývin dieťaťa s mentálnym postihnutím, vzhľadom k jeho schopnostiam a možnostiam, je dôležitá včasná diagnostika a výber vhodných terapeutických metód. Úspešnosť terapeutického pôsobenia vo veľkej miere závisí od primárnej príčiny postihnutia a eventuálnej prítomnosti ďalších zmyslových či pohybových porúch. „*Mentálne postihnuté dieťa, ktoré má primárne postihnutý intelektový a často aj somatický vývin, má sekundárne narušené aj komunikačné schopnosti.*“ (Lechta & Matuška, 1995, s. 77)

Vašek (2007) v jednej zo svojich publikácií uvádza, že úroveň socializácie jedinca s postihnutím alebo narušením je do veľkej miery determinova-

ná jeho schopnosťou komunikovať s okolím. „*Vyšetrenie tejto spôsobilosti patrí medzi dôležité súčasti špeciálnopedagogickej diagnostiky*“ (Vašek, 2007, s. 117). Zameriava sa na všetky formy dorozumievania sa prostredníctvom zvukovej reči, písanej reči a posunkovej reči. Primárne sa zameriava na vonkajšiu reč, nakoľko vnútorná reč, respektíve jej úroveň, sa zisťuje veľmi zložito a sprostredkovane.

V. Lechta (1995) medzi najhlavnejšie ciele diagnostiky narušenej komunikačnej schopnosti považuje zistenie, či vôbec ide o narušenie, a nie o fyziologický jav. Preto je dôležité stanoviť možnú príčinu vzniku narušenej komunikačnej schopnosti. Okrem toho je potrebné zistiť, či narušená komunikačná schopnosť v celkovom klinickom obraze dominuje alebo je symptómom iného dominujúceho poškodenia, ochorenia či narušenia, či si jedinec svoje narušenie uvedomuje alebo neuvedomuje, a je potrebné určiť stupeň narušenia.

2. HRA AKO ZÁKLADNÝ PROSTRIEDOK ROZVOJA KOMUNIKÁCIE

Podľa Nákonečného (1999) je hra činnosťou, ktorá prináša uspokojenie sama o sebe a môžeme ju pozorovať u detí a mláďat zvierat, tak ako aj u dospelých ľudí a zvierat. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že hra má inštinktívny charakter a základ, je to vrodená, a teda aj biologicky účinná aktivita. Dieťa sa hrá, pretože mu to spôsobuje radosť.

Hra je však dôležitá aktivita pri výchove a vzdelávaní aj u žiakov s mentálnym postihnutím, ktorej sa budeme venovať v praktickej časti príspevku, keďže ide o doposiaľ veľmi málo preskúmanú tému, a to hru v procese socializácie a komunikácie žiakov s mentálnym postihnutím.

2.1 Pedagogicko-psychologický význam hry

Hra je podľa Fülöpovej a Zelinovej (2003) pre každé dieťa najdôležitejšou činnosťou, pretože hra rozvíja fantáziu, imagináciu, tvorivosť, rozvíja vnímanie a s tým súvisí aj rozširovanie vedomostí. Pomáha prekonávať nega-

tívne emócie, ako je strach, úzkosť, pocit menejcennosti a rozličné zábrany. V konečnom dôsledku pomáha lepšie porozumieť sebe samému a učí, ako byť sám sebou. Vytvára atmosféru vzájomnej dôvery, upevňuje vzťahy medzi ľuďmi, zlepšuje komunikáciu medzi účastníkmi. Tiež umožňuje väčšiu seberealizáciu, pomáha zbaviť sa stereotypov myslenia a pomáha riešiť prostredníctvom modelových situácií spoločenské problémy a konflikty.

Svetlíková (2000) uvádza, že hra je sprievodcom dieťaťa v každej ľudskej spoločnosti. Je natoľko rôznorodá a mnohými faktormi ovplyvniteľná činnosť, že sa nedá definovať vcelku. Je súčasťou kultúry už od začiatku dejín ľudskej spoločnosti. Kotátková (2005, s. 14) tvrdí, že *„hra je základnou aktivitou detskej seberealizácie. Aj keď vychádza z vnútorného pudu a odráža podmienky, v ktorých sa dieťa nachádza, je navyše originálne nastavená podľa dispozície každého jedinca a jej forma sa v čase a v spoločnosti premieňa.“*

Hra vzniká z úsilia napodobňovať alebo samostatne konať, poznávať okolitý svet, má teda sociálny pôvod. V pohnútkach prevláda prejav samostatnosti. Hra má množstvo podôb, ktoré majú jedno spoločné, a to, že vždy ide o cieľ.

Beyer (Beyer & Gammeltoft, 2007, s. 36) uvádza, že *„prvým objektom hry pre dieťa je dospelá osoba. Počas počiatočnej interakcie dieťa a dospelý komunikujú, hrajú sa a experimentujú pomocou výrazu tváre, gest, zvukov, napodobňovania. Hra je často sprevádzaná pozitívnymi výrazmi ako je smiech, výskanie, radosť.“*

Zelinová (2007) konštatuje, že správanie dieťaťa v hre závisí od jeho výchovy, od jeho individualizmu alebo kolektivismu. Sledovanie dieťaťa v hre prezrádza stupeň jeho disciplinovanosti a spoločenskosti, ktoré treba výchovou rozvíjať. Spolupráca detí v hre prechádza zložitou cestou vývinu.

Všetci uvedení autori sa domnievajú, že hra je odrazom skutočnosti, ale najmä prostredia, v ktorom sa dieťa vyvíja, čo dieťa pozoruje, opakuje vo svojich hrách, napodobňuje niektoré činnosti dospelých, avšak vlastná podstata hry je v tom, že si dieťa prispôbuje prostredie podľa svojich potrieb.

Hra má symbolický charakter. Existuje pomerne veľké množstvo teórií hier. Každá sa pokúša vysvetliť skutočnosť, prečo sa dieťa hrá. Neexistuje však taká teória, ktorá by podstatu hry vysvetľovala v plnej miere.

2.2 Hra v procese edukácie žiakov s mentálnym postihnutím

Hra u dieťaťa je determinovaná kognitívnou úrovňou a sociálnou skúsenosťou. Podobne ako kresba, aj hra má symbolickú funkciu, pomocou ktorej dieťa vyjadruje vlastnú interpretáciu reality a postoje k okolitému svetu, ale aj k sebe samému. Dieťa prostredníctvom hry spracováva mnohé problematické skutočnosti seba vlastným spôsobom. Rozličné druhy hier vo veľkej miere rozvíjajú kognitívny a sociálny vývin dieťaťa. *„Hra u mentálne postihnutých je komplexná, dobrovoľná a spontánna činnosť ako slobodné sebauplatnenie človeka. Plní v rôznych situáciách kvalitatívne funkcie a ovplyvňuje správanie a prežívanie človeka, v súlade s druhom postihnutia, ako aj vekovým, osobnostným a sociálnym kontextom. Postihnutie dieťaťa má nezastupiteľnú úlohu vo vývine senzomotorických, exploračných, myšlienkových a rečových prejavov. Prispieva aj k utváraniu sebaopímania ako jadra osobnosti, pomáha pri regulovaní a diferenciacii emócií a pri vyrovnávaní psychofyzického napätia a preťaženia“* (Vašek, 1995, s. 56).

Na dieťa s mentálnym postihnutím má vplyv veľké množstvo činiteľov. Najdôležitejšie sú tie vonkajšie, kde má nezastupiteľné miesto výchova. Cieľom výchovy je možný najvyšší stupeň socializácie jedinca s mentálnym postihnutím. V súčasnosti sa na jedinca s mentálnym postihnutím nepozerať ako na stav, ktorý je statický a nemenný. Vplyvom výchovy, prostredia a terapie sa zlepšuje celkový stav a súčasne aj úroveň psychiky. Preto sme sa rozhodli pre zlepšenie fungovania týchto detí, v rámci socializácie, zaoberať sa hrou, ktorá môže zohrávať dôležitú úlohu v tomto procese, a zlepšiť tak aj komunikačné zručnosti žiakov v školskom prostredí.

Koťátková (2005) tvrdí, že veľkou prednosťou hier je, že môžu skupinu stmelovať. Sú zábavné a minimalizujú napätie. Majú svoje pravidlá, povzbudzujú k sebakontrolu a k spolupráci, verbálnemu a primeranému fyzickému kontaktu. Vhodne zvolená hra môže podporiť ľudí s mentálnym postihnutím v chápaní takých abstraktných pojmov, akými sú dôvera a kooperácia. Hry taktiež pozitívne pôsobia na sociálne správanie ľudí s mentálnym postihnutím a majú motivačný charakter.

Podľa Vaška (1995) má hra v špeciálnej pedagogike ešte väčší význam a širšie uplatnenie ako v pedagogike zdravých detí. V starostlivosti o deti s mentálnym postihnutím spĺňa hra funkciu výchovnú, diagnostickú, špeciálno-výchovnú, rehabilitačnú, terapeutickú a integračnú. Výchova hrou má podobne ako u zdravých detí za cieľ fyzický, psychický a sociálny rozvoj dieťaťa. V pedagogickej a špeciálnopedagogickej diagnostike ide o poznávanie dieťaťa s postihnutím v prirodzených situáciách voľnej alebo zámerne zvolenej a riadenej hry. Pri rehabilitácii detí s mentálnym postihnutím sa uplatňuje hra najmä ako forma motivácie pre vykonávanie iných odporúčaných činností. Terapia hrou sa indikuje u tých detí s postihnutím, ktoré sú aj sociálne a emocionálne narušené. Beyer (Beyer & Gammeltoft, 2006, s. 14) uvádza: „*Sociálna interakcia, komunikácia a predstavivosť sú základné prvky hry. Nie je preto žiadnym prekvapením, keď sa deti s mentálnym postihnutím hrajú odlišným spôsobom.*“

Podľa Zelinovej (2007) v rôznych oblastiach a situáciách má ľudské správanie komunikačný charakter. Nie vždy a nie každý zvláda rozhovor. Ak deti s mentálnym postihnutím prichádzajú do nových skupín, v ktorých nevedia komunikovať, nastávajú v nich často konflikty, problémové vzťahy, zlé pocity a niekedy až neakceptovanie v skupine.

Práve prostredníctvom hry môžeme podľa Svetlíkovej (2000) poznávať samého seba, prejsť vlastné emócie, poznať emócie iných ľudí, cvičiť vlastnú komunikačnú zručnosť, nadväzovať nové kontakty, naučiť sa tolerancii a prežívať rôzne formy komunikácie.

Sociálne hry predstavujú asi najširšiu kategóriu hier. Vyžadujú interakciu aspoň dvoch jedincov. Sociálna hra sa vyvíja od narodenia dieťaťa prostredníctvom kontaktov dieťaťa s blízkou osobou. Vyžadujú interakciu aspoň dvoch jedincov. Sociálna hra sa vyvíja od narodenia dieťaťa prostredníctvom kontaktov dieťaťa s blízkou osobou. Pri tejto metóde v tvorivom procese medzi deťmi dochádza k interpersonálnej interakcii, k vzájomnému ovplyvňovaniu v konaní a správaní, na základe čoho sa deti učia navzájom porozumieť si a spolupracovať (Švábová, 2017).

3. ŠPECIÁLNY PROGRAM NA ROZVOJ KOMUNIKÁCIE U ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PROSTREDNÍCTVOM HRY

V tejto časti štúdie budeme prezentovať skúsenosti, získané v Špeciálnej základnej škole v 5. ročníku (variant A), kde pedagógovia školy vytvorili špeciálny program na základe publikácie L. Kopinovej (2005) *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku*. Hlavným cieľom špeciálneho programu bolo zvýšenie úrovne komunikácie prostredníctvom hrových aktivít.

3.1 Špeciálny rozvojový program

Špeciálny rozvojový program je určený žiakom zo špeciálnych základných škôl vo veku 10 -14 rokov na čas mimo vyučovania. Hlavným cieľom programu bolo prostredníctvom hrových aktivít zvýšiť úroveň komunikácie. Rozvoj komunikácie zohľadňoval aj rozvoj fluencie, flexibility, originality, vnímania a myslenia.

Východiskom programu bola komunikácia pomocou rôznych prostriedkov na rôznych úrovniach:

- a) medzi jednotlivcom a jeho ja,
- b) medzi jednotlivými členmi,
- c) medzi skupinkami členov,
- d) medzi vedúcim skupiny a jednotlivcom,
- e) medzi vedúcim a skupinou,
- f) medzi skupinou a školou,
- g) medzi školou a širšou spoločnosťou.

Špeciálny program bol zostavený na základe princípov uvedených v teoretickej časti. Pri jeho realizácii sa učitelia riadili nasledovnými tvrdeniami:

- Človek je tvor spoločenský.
- Každý človek, aj keď nie je nadaný, je schopný tvoriť zmysluplné diela.
- Ide o tvorivý proces, nie o zvládanie techník.
- Predstavy a očakávania žiakov sú dôležitejšie než ideály.

- Diskutovať o možnostiach, ktoré hra poskytuje, aké asociácie vyvoľáva.
- Čas venovaný spoločnej diskusii je rovnako dôležitý ako samotný proces.
- Diskusia a spätná väzba sú veľmi dôležité, ale nemôžu byť vynútené.

Program by mohol byť námetom a obohatením práce vychovávateľov, prípadne učiteľov špeciálnych základných škôl.

3.2 Základná charakteristika programu

Ciel: Rozvoj komunikačných zručností, následne zlepšenie klímy u žiakov v experimentálnej skupine.

Náplň: Stretnutia obsahujúce hry na rozvíjanie verbálnej a neverbálnej komunikácie žiakov v experimentálnej skupine. Aktivity sú prepojené pohybom.

Experimentálna skupina: Skupinu tvorilo osem žiakov vo veku od 11 do 12 rokov z jednej triedy 5. ročníka špeciálnej základnej školy. Skupina pozostávala z piatich chlapcov a troch dievčat. Do skupiny boli žiaci vybraní náhodným výberom.

Čas realizácie: Špeciálny výchovný program bol realizovaný v čase od 16. 5. 2018 do 24. 6. 2018 každý pondelok, stredu a piatok. Čas na realizáciu jedného stretnutia bol 60 minút (v niektorých prípadoch bol tento čas nedostačujúci).

Pomôcky: Ako pomôcky používali najmä papiere rôznych druhov a veľkostí, fixky, pastelky, perá, ceruzky, plastové obruče, kartičky s menami, obrázkami, abecedou, šatky, ľahké lopty, tabuľa, krieda.

Metódy rozvoja komunikácie: Učitelia využívali prirodzené možnosti hravej tvorby. Inšpirovali sa najmä autorkami Fülöpová, Zelinová (2003), Majzlanová (2004), Svetlíková (2000).

Použitie metódy možno rozdeliť do štyroch oblastí:

- *odstraňovanie porúch socializácie* (odstraňovanie agresie, egoizmu, egocentrizmu);
- *motivácia k socializácii a komunikácii* (v programe sme využili metódy všeobecnej pozitívnej motivácie, metódy formovania vnútor-

- nej motivácie, formovania motívu úspechu pred neúspechom, rozvíjanie sebavedomia a motivovanie pomocou tvorivej klímy);
- vytváranie tvorivej klímy (podpora kreativity).

4. TVORBA A APLIKÁCIA ŠPECIÁLNEHO PROGRAMU NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ

Výskumný problém

Základné znalosti spracované v teoretickej časti sme využili v experimentálnej časti. Vytvorili sme a zrealizovali špeciálny program na rozvoj komunikačných zručností, ktorý sa uskutočnil v skupine žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Uskutočnili sme pozorovanie, vstupné a výstupné merania komunikácie v experimentálnej skupine žiakov. Východiskovým bodom bola formulácia hlavného výskumného problému: *Vplývajú hrové aktivity zaradené do výchovno-vzdelávacieho procesu na rozvoj komunikácie u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia?*

Výskumná otázka

Na základe stanoveného cieľa v súvislosti s teoretickými východiskami sme vytýčili výskumnú otázku: *Zlepší sa komunikácia žiakov po absolvovaní špeciálneho programu oproti žiakom, ktorí neabsolvujú uvedený program?*

4.1 Postup pri tvorbe špeciálneho programu na rozvoj komunikácie

Na základe výskumnej otázky sme postupovali nasledovne:

- Zostavili sme špeciálny program zameraný na rozvoj komunikácie prostredníctvom hry.
- Urobili sme výber kompaktných skupín. Kontrolnú skupinu tvorila jedna trieda 5. ročníka ŠZŠ, v ktorej sa žiaci vzdelávajú podľa variantu A a experimentálnu skupiu tvorilo 8 náhodne vybraných žiakov z tejto triedy.

- Preskúmali sme osobnú dokumentáciu žiakov z experimentálnej skupiny.
- Zistili sme komunikačnú úroveň žiakov v experimentálnej aj kontrolnej skupine pomocou obrázkovo-slovníkovej skúšky.
- Zistili sme komunikačnú úroveň žiakov v experimentálnej skupine po absolvovaní špeciálneho programu.

Na dosiahnutie cieľa a potvrdenie výskumnej otázky sme zvolili a použili nasledovné techniky:

- a) štúdium osobnej dokumentácie,
- b) pozorovanie žiakov v experimentálnej skupine pri realizácii špeciálneho programu zameraného na rozvoj komunikácie prostredníctvom hry,
- c) test na určenie úrovne komunikácie (obrázkovo-slovníková skúška).

Na to, aby sme si vedeli bližšie predstaviť postup práce, načrtujeme konkrétnejšie využitie jednotlivých techník výskumu:

Štúdium osobnej dokumentácie žiakov

Pred aplikovaním špeciálneho programu bolo potrebné a dôležité, aby sme sa oboznámili s osobnou dokumentáciou žiakov v experimentálnej skupine.

Obrázkovo-slovníková skúška

Ide o skúšku, pomocou ktorej zisťujeme komunikačnú úroveň (stupeň) vyšetrovanej osoby. Žiakovi sa postupne ukazujú jednoduché obrázky od najjednoduchšieho po najzložitejší. Žiak spolu dostane 30 obrázkov. Úlohou žiaka je správne povedať, čo vidí na obrázku. Za nesprávne odpovede sa považujú citoslovčia a iné zdobeniny alebo inak povedané slová. Skúmajúca osoba si odpovede žiaka zapisuje do pripravených hárokov. Skúmateľ si zapisuje okrem odpovedí aj kvalitatívnu analýzu reči a taktiež pozoruje žiaka pri odpovedi (nervozita, tiky, mimika a pod.).

Obrázkovo-slovníková skúška sa uplatňuje a vyhodnocuje podľa kľúča. Odpovede sa vyhodnocujú v percentiloch a v stupňoch. V tejto skúške výkon vyjadrený 5. percentilom, resp. 5. stupňom (t.j. 16 a menej bodov) sa považuje za znížený výkon. 11 a menej bodov považujeme za defektný výkon,

pričom sa do úvahy berú aj ďalšie získané údaje. Získaný výsledok sa zaznačuje na škále od 0 do 100.

Pozorovanie

Pri realizácii špeciálneho výchovného programu, zameraného na rozvoj socializácie a komunikácie prostredníctvom hry, pozorujeme žiakov v niekoľkých okruhoch.

4.2 Obsah programu

Program pozostával zo sedemnástich stretnutí, ktoré boli zamerané najmä na rozvíjanie komunikácie a socializácie. Stretnutia sa členia na zoznamovacie a záverečné.

Prvé stretnutia boli zamerané na oboznamovanie sa s hrami, na socializáciu a jej ďalšie využitie. Ďalšie stretnutia boli zamerané na samostatnú hru s neverbálnou komunikáciou pri umiestňovaní a výrobe rôznych dekoratívnych prvkov, premieňaním obyčajného pohybu na zázračný. Pri stretnutiach učitelia využívali rôzne hádanky a riekanky, najmä podľa Klikáčovej (2010) a Kopinovej (2005). Slúžili ako motivácia, inokedy ich použili na uvoľnenie atmosféry a pod.

Jednotlivé druhy stretnutí sme pomenovali takto:

A. Hra zameraná na vzájomné spoznávanie:

1. Molekuly

B. Hry zamerané na socializáciu:

2. Spoločná obruč
3. Čísla, tvary, písmená
4. Balón nespadni
5. Nakresli pieseň
6. Dom, strom, pes

C. Hry zamerané na socializáciu

7. Stroj času
8. Pohyb vo dvojici
9. Neverbálne dialógy

10. Tvorba sôch a súsoší

11. Tvorba reklamy

D. Hry zamerané na verbálnu komunikáciu

12. Obraz

13. Tvorba rozprávky

14. Záhadne písmená

15. Bol som v ZOO

16. Boj o písmeno

E. Záverečná hra stretnutí

17. Obrovská socha

Jednotlivé stretnutia boli štruktúrované na tri časti, ktoré na seba nadväzovali:

Úvod: Úvod stretnutia tvorila krátka aktivita, ktorá mala pripraviť a motivovať k jadrovej činnosti a plynulo posunúť do hlavnej časti.

Jadro: Tvorilo samostatnú hrovú aktivitu, výtvarnú, písaciu a hravú tvorbu. Časovo predstavoval najdlhšiu časť stretnutia.

Záver: Bol dlhší ako úvod, slúžil na konfrontáciu tvorby so skupinou.

4.3 Analýza stretnutí

Špeciálny program bol zameraný predovšetkým na rozvoj komunikácie prostredníctvom hry. Spolu s experimentálnou skupinou zo Špeciálnej ZŠ sme absolvovali celý špeciálny program v naplánovanom čase. Dodržiavali sme princípy, ktoré sme pre špeciálny program stanovili.

V začiatkoch programu sme evidovali počiatočné obavy, ktoré vznikli z ostychu, zmeny prostredia, čo sa odrazilo aj v prvých výtvarných prácach a meraniach. Žiakov bolo neustále potrebné podporovať a povzbudzovať v ich tvorivom úsilí. Vzhľadom na to, že hry na komunikáciu boli pre žiakov niečím novým, nepreskúmaným, do nových, nepoznaných hier sa púšťali s veľkou radosťou.

Na každé stretnutie sa žiaci tešili a boli zvedaví, čo sa bude diať. Od začiatku až do konca vládla na našich stretnutiach zvedavosť a určitý druh očakávania z výsledku. Keďže niektorí žiaci zo skupiny za svoju hlavnú čin-

nosť považovali maľovanie a prácu s farbami, snažili sme sa túto aktivitu zahrnúť takmer do každého stretnutia.

Menej atraktívne bolo pre nich písanie, pretože im pripomínalo školské povinnosti. Od tejto práce ich odrádzalo hlavne to, že niektoré činnosti boli identické so školskými. Pomocou vhodnej motivácie sme odpor spoločne zdolali a pustili sa do práce.

Pred činnosťami, ale aj počas nich, sme prostredie upravovali podľa potreby, skúšali rôzne variácie usporiadania stolov a stoličiek. Najväčší úspech malo usporiadanie do kruhu, kedy každý na každého videl a aj priebeh samotnej komunikácie sa odvíjal v takomto prostredí lepšie.

Počas realizácie programu sme pozorovali správanie v experimentálnej skupine žiakov v niekoľkých oblastiach. Pri sledovaní sme zistili, že žiakom robilo najväčšie problémy vyrovnáť sa so slobodou tvoriť a možnosťou sám sa rozhodnúť. Najmä na začiatku mali výrazné problémy rozhodnúť sa ako začať, čo vlastne tvoriť. Žiaci si málo dôverovali. Len šesť žiakov to od začiatku zvládlo dobre a dvaja uspokojivo.

Ďalšia oblasť, ktorá bola pre žiakov problém, bol vlastný postoj k vlastným výtvorom. Žiaci si nedôverovali, mali strach komunikovať o tom, čo vytvorili, báli sa reakcií iných žiakov. Spočiatku väčšina ich výtvorov skončila predčasne, čo nás veľmi mrzelo, pretože práce boli originálne.

4.4 Interpretácia zistených meraní

Vyhodnotíme výskumnú otázku č.1, ktorú sme merali v experimentálnej a kontrolnej skupine u žiakov zo ŠZŠ.

Zmeny v komunikačných schopnostiach žiakov zo špeciálnej ZŠ z experimentálnej skupiny pred špeciálnym výchovným programom a po jeho realizácii, sme sledovali *obrázkovo-slovníkovou skúškou*. Stupeň komunikácie môžeme porovnať s hodnotením žiakov známkami v škole, tzn. stupeň 1 – výborná úroveň komunikácie, kým stupeň 5 – nedostatočná úroveň komunikácie. Výsledky namerané pred špeciálnym výchovným programom a po jeho realizácii sme porovnali s výsledkami nameranými v kontrolnej skupine.

Tabuľka 1 Výsledky obrázkovo-slovníkovej skúšky v kontrolnej skupine žiakov

Iniciály mien	Súčet správnych odpovedí	Správne odpovede %	Stupeň komunikácie
B. A.	20	66	3
K. L.	22	73	3
T. R.	20	66	3
V. Š.	16	53	5
N. K.	20	66	3
C. V.	15	50	5
R. F.	24	80	2
D. E.	16	53	5

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky, pred realizáciou špeciálneho výchovného programu, reagovali žiaci z oboch skupín na obrázkovo-slovníkovú skúšku bojzljivo. Potrebovali povzbudenie a motiváciu. Pri plnení úlohy postupovali opatrne a rozbeh bol pomalý. Pri niektorých skúškach sa objavili aj reakcie typu ako: „Ja neviem, čo mám robiť, ja to neviem, ja neviem ako sa to povie“ a pod.

Tabuľka 2 Výsledky obrázkovo-slovníkovej skúšky v experimentálnej skupine žiakov

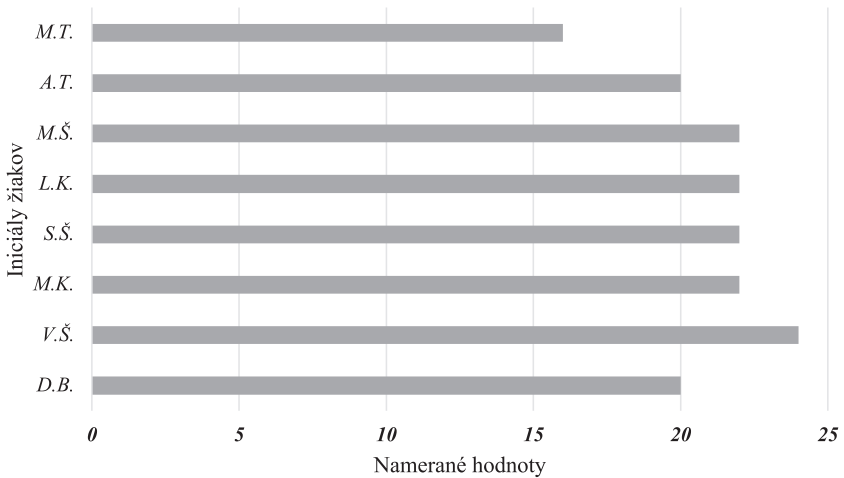
Iniciály detí	Súčet správnych odpovedí	Stupeň komunikácie
M. T.	16	5
A. T.	20	3
M. Š.	22	3
L. K.	22	3
S. Š.	22	3
M. K.	22	3
V. Š.	24	2
D. B.	20	3

Zdroj: vlastné spracovanie

V experimentálnej skupine nebol žiak, ktorý by pri prvom testovaní nepomenoval ani jeden obrázok. Všetci žiaci napokon prekonali svoju ostýchaivosť a obrázkovo-slovníkovú skúšku robili s úsmevom na tvári. V skupine sa našli aj žiaci, ktorí mali menšie problémy s pomenovávaním niektorých obrázkov. Správne pomenovanie nahrádzali citoslovcami alebo slangovými výrazmi.

Milan od začiatku pristupoval k úlohám s radosťou a chuťou, využíval veľké množstvo materiálu, čo sme u ostatných žiakov na začiatku nespozovali. Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky pred špeciálnym programom mal jeden z najvyšších počtov pomenovaných obrázkov zo skupiny (22 z 30 obrázkov). Vypočítaný percentil bol 50 a nameraný stupeň 3. Pri druhej aplikácii skúšky, po absolvovaní špeciálneho programu, pomenoval správne 24 z 30 obrázkov, percentil 75 a stupeň 2.

Graf 1 Súčet správnych odpovedí obrázkovo-slovníkovej skúšky v experimentálnej skupine žiakov pred aplikáciou špeciálneho programu



Zdroj: vlastné spracovanie

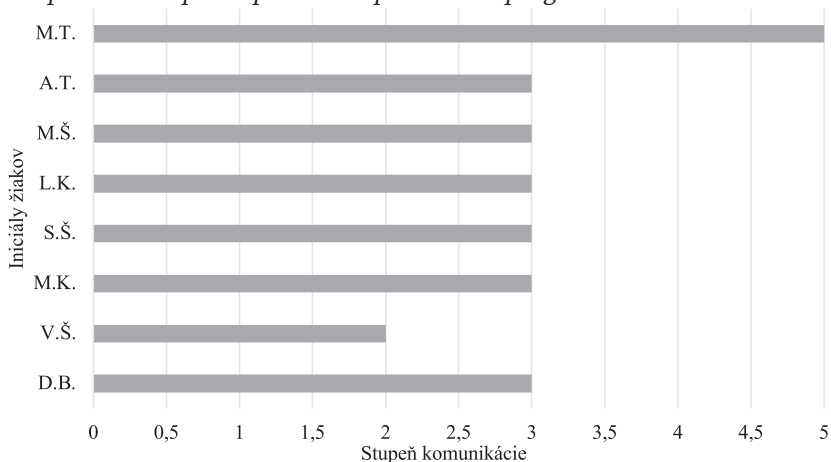
Stanislav k úlohe pristupoval so záujmom, ale zo začiatku využíval len jeden druh materiálu. Bolo potrebné ho motivovať a povzbudzovať. Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky, pred absolvovaním špeciálneho programu, rovnako ako Milan, pomenoval správne 22 z 30 obrázkov. Pri druhej aplikácii skúšky, po absolvovaní špeciálneho programu, pomenoval správne 25 z 30 obrázkov, percentil 80 a stupeň 2.

Mário vykazoval od začiatku známky problémového správania. Na prácu sa ťažko koncentroval, potreboval neustálu motiváciu. Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky, pred špeciálnym programom, mal počet pomenovaných obrázkov rovnaký ako predošlí dvaja spolužiaci. Pri druhej aplikácii skúšky, po absolvovaní špeciálneho programu, pomenoval správne 23 z 30 obrázkov, percentil 60 a stupeň 3.

Laura pristupovala k úlohám s menšími obavami a strachom. Motivácia bola pre ňu veľmi potrebná pri každej jej činnosti. Bola nesamostatná. Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky, pred špeciálnym programom, mala počet pomenovaných obrázkov 22 z 30 obrázkov. Vypočítaný

percentil bol 50 a nameraný stupeň 3. Pri druhej aplikácii skúšky, po absolvovaní špeciálneho programu, pomenovala správne 25 z 30 obrázkov, percentil 80 a stupeň 2.

Graf 2 Namerané stupne komunikácie pomocou OSS v experimentálnej skupine žiakov pred aplikáciou špeciálneho programu

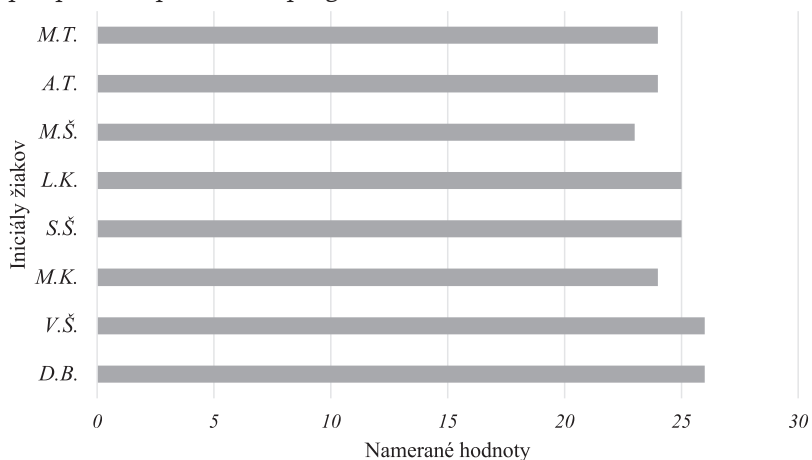


Zdroj: vlastné spracovanie

Aneta nemala pri realizácii zadaného testu žiadne výrazné problémy, pracovala spontánne a s radosťou. Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky, pred špeciálnym programom, dosiahla počet pomenovaných obrázkov 20 z 30 obrázkov. Vypočítaný percentil bol 25 a nameraný stupeň 3. Pri druhej aplikácii skúšky, po absolvovaní špeciálneho programu, pomenovala správne 24 z 30 obrázkov, percentil 75 a stupeň 2.

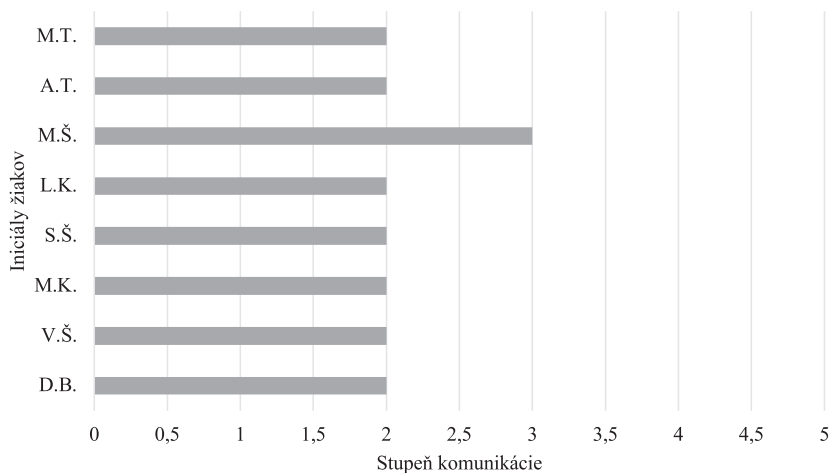
Viera pri úlohe slobodne tvoriť mala výraznejšie problémy ako ostatní spolužiaci v skupine. Pri jej tvrdohlavosti sa stávalo, že odmietala spolupracovať. Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky, pred špeciálnym programom, mala najvyšší počet pomenovaných obrázkov, 24 z 30. Vypočítaný percentil bol 75 a nameraný stupeň 2. Pri druhej aplikácii skúšky, po absolvovaní špeciálneho programu, pomenovala správne 26 z 30 obrázkov, percentil 90 a stupeň 2.

Graf 3 Súčet správnych odpovedí OSS v experimentálnej skupine žiakov po aplikácii špeciálneho programu



Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 4 Namerané stupne komunikácie pomocou OSS v experimentálnej skupine žiakov po aplikácii špeciálneho programu



Zdroj: vlastné spracovanie

Marcel pracoval v tvorivom procese veľmi spontánne s potrebou výrazného povzbudenia, motivácie. Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky, pred špeciálnym programom, mal počet pomenovaných obrázkov 16 z 30 obrázkov. Vypočítaný percentil bol 5 a nameraný stupeň 5. Pri druhej aplikácii skúšky, po absolvovaní špeciálneho programu, pomenoval správne 24 z 30 obrázkov, percentil 75 a stupeň 2.

Denis pri zadaní úlohy alebo materiálu nemal nijaké výrazné problémy. Problémy mu skôr robila teoretická časť – diskusia. Pri prvej aplikácii obrázkovo-slovníkovej skúšky, pred špeciálnym programom, mal počet pomenovaných obrázkov 20 z 30 obrázkov. Vypočítaný percentil bol 25 a nameraný stupeň 3. Pri druhej aplikácii skúšky, po absolvovaní špeciálneho programu, pomenoval správne 26 z 30 obrázkov, percentil 90 a stupeň 2. Pri druhom meraní stupňa komunikácie, pomocou obrázkovo-slovníkovej skúšky, boli žiaci z experimentálnej skupiny oveľa spontánnejší, do práce sa púšťali s veľkým nadšením. U niektorých žiakov sa ešte prejavovali malé zaváhania pri pomenovaní obrázkov.

Tabuľka č. 3 Výsledky OSS v experimentálnej skupine žiakov po aplikácii špeciálneho programu

Iniciály detí	Súčet správnych odpovedí	Stupeň komunikácie
M. T.	24	2
A. T.	24	2
M. Š.	23	3
L. K.	25	2
S. Š.	25	2
M. K.	24	2
V. Š.	26	2
D. B.	26	2

Zdroj: vlastné spracovanie

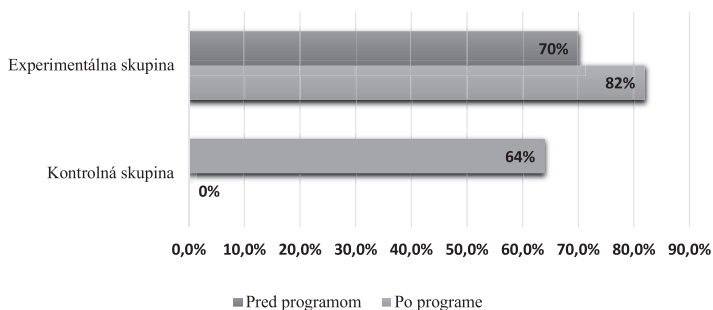
Počet správne pomenovaných obrázkov po absolvovaní špeciálneho programu sa u žiakov z experimentálnej skupiny zvýšil o 12 % oproti správne pomenovaným obrázkom pred špeciálnym programom.

Tabuľka 4 Percentuálne vyhodnotenie správne pomenovaných obrázkov v experimentálnej skupine žiakov

Iniciály detí	Pred aplikáciou špeciálneho programu	Po aplikácií špeciálneho programu
M. T.	53 %	80 %
A. T.	67 %	80 %
M. Š.	73 %	77 %
L. K.	73 %	83 %
S. Š.	73 %	83 %
M. K.	73 %	80 %
V. Š.	80 %	87 %
D. B.	67 %	87 %
Priemerné hodnoty spolu:	70 %	82 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 5 Percentuálne vyhodnotenie správne pomenovaných obrázkov v oboch skupinách



Zdroj: vlastné spracovanie

Z grafu 5 vyplýva, že žiaci kontrolnej skupiny dosiahli pri pomenovaní obrázkov v obrázkovo-slovníkovej skúške úspešnosť v priemere 64 %, čo je nižšia hodnota, akú sme v experimentálnej skupine žiakov namerali pred aplikáciou špeciálneho programu, keďže ich úspešnosť v tom čase v priemere dosahovala 70 %. Po absolvovaní špeciálneho programu sa počet správne pomenovaných obrázkov v experimentálnej skupine zvýšil o ďalších 12 %. Naša výskumná otázka sa potvrdila.

DISKUSIA A ZÁVER

V našom výskume sme si vytýčili za cieľ zistiť, či sa dá rozvinúť a zlepšiť komunikačná schopnosť v experimentálnej skupine žiakov s mentálnym postihnutím, a to použitím špeciálneho programu, zameraného na rozvoj komunikácie prostredníctvom hry. Získané výsledky sú dôkazom toho, že aj u týchto žiakov je hra tým prostriedkom, ktorý možno použiť v styku so žiakom s mentálnym postihnutím. Lepšie výsledky v slovníkovo-obrázkovej skúške dosahovali žiaci, ktorí nemali veľký problém v sociálnych vzťahoch, v kolektíve patrili k obľúbeným a vedeli prejavovať radosť. Môžeme konštatovať, že experimentálna skupina po realizácii špeciálneho programu vykazovala vyššie hodnoty vo všetkých jednotlivých zložkách oproti kontrolnej skupine.

Myslíme si, že vhodne zvolené hry, prispôsobené schopnostiam žiakov im umožnia získať chýbajúce sociálne skúsenosti, ktoré budú v živote potrebovať. Hra ako najvladnejšia činnosť všetkých detí umožňuje aj deťom s mentálnym postihnutím získať a naplniť ich kladnými zážitkami a skúsenosťami, ktoré priaznivo ovplyvnia ich citový vývin. Ak chceme žiakov s mentálnym postihnutím rozvíjať, je potrebné poznať príčiny ich správania a rešpektovať ich osobnosť.

Hra poskytla žiakom osobnú skúsenosť s medziludskými vzťahmi, podporila komunikáciu, socializáciu a zvýšila priaznivú klímu v skupine. Žiaci si v hrách mohli vyskúšať rôzne úlohy, realizovať nápady a vyjadrovať svoje pocity. Hra prinášala žiakom radosť, slúžila k vzájomnému spoznávaniu sa a zdokonaľovali sa v sociálnych a komunikačných zručnostiach. Hra má

určite svoje opodstatnenie pri výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím. Hrou môžeme ovplyvňovať celkový vývin dieťaťa, jeho emocionálnosť a komunikáciu.

Program priniesol žiakom niečo nové, čo doposiaľ nepoznali, zvolené hry boli také, s ktorými sa ešte nestretli a nemali ich opozerať. Preto boli pre nich zaujímavé, „neokukané,“ a tým program splnil svoje poslanie.

Všetkým špeciálnym pedagógom a vychovávateľom by sme odporúčali zaradiť hry do bežného vyučovacieho procesu alebo medzi mimoškolské aktivity, nakoľko špeciálny program výrazne zlepšil nielen nami skúmanú komunikáciu žiakov, ale aj socializáciu, ktorá je základom kvalitnej sociálnej klímy v školskom prostredí.

LITERATÚRA

1. BEYER, J., & GAMMELTOFT, L. (2006). *Autismus a hra*. Praha: Portál.
2. FÜLÖPOVÁ, E., & ZELINOVÁ, M. (2003). *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN.
3. KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
4. KLIKÁČOVÁ, E. a kol. (2010). *Riekanky, hádanky, vyčítanky*. Bratislava: Perfekt, a.s.
5. KOPINOVÁ, L. a kol. (2005). *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku 2. časť*. Bratislava: SPN.
6. KOŤÁTKOVÁ, S. (2005). *Hry v materskej škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
7. LECHTA, V. (2008). *Symptomatické poruchy reči u detí*. Praha: Portál.
8. LECHTA, V., & MATUŠKA, O. (1995). *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Invocentrum.
9. LECHTA, V. a kol. (1995). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta.
10. MAJZLANOVÁ, K. (2004). *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Iris.
11. NÁKONEČNÝ, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
12. SVETLÍKOVÁ, J. a kol. (2000). *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas.

13. SZABÓ, I., & KOLIBOVÁ, D. (2014). *Základy všeobecnej psychológie*. Ružomberok: Verbum.
14. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. (2007). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
15. ŠVÁBOVÁ, B. (2017). *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok: Verbum.
16. VAŠEK, Š. a kol. (1995). *Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
17. VAŠEK, Š. (2007). *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: SPN.
18. ZELINOVÁ, M. (2007). *Hry pro rozvoj emocií a komunikace. Koncepcie a model tvořivě-humanistické výchovy*. Praha: Portál.

doc. PhDr. Daniela Kolibová, CSc.

Katedra Liečebnej pedagogiky Inštitútu Jána Páleša v Levoči

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

daniela.kolibova@ku.sk

2 HUMOR AKO KONCEPT DIDAKTICKEJ PARADIGMY V EDUKAČNOM PROCESE HUMOR AS A CONCEPT OF DIDACTIC PARADIGM IN THE EDUCATIONAL PROCESS

BEÁTA BALOGOVÁ

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

MARTA UBERMAN

Pedagogická fakulta Univerzity Rzeszow

Abstrakt: *Napriek tomu, že ide o humor, v edukačnom procese zohráva vážnu a významnú tému. Rozvoj tejto edukačnej paradigmy si v súčasnosti, aj napriek niektorým odporcom, v našich podmienkach hľadá vlastnú identitu, rozvíja sa a nachádza nezastupiteľné miesto. Rozvoj humoru v edukácii nadväzuje na vnímanie humoru primárne ako psychologického problému (Heretik, 2019), aplikovaného do psychoterapie, s poukázaním na vývinové aspekty rozvoja jedinca. V našom prípade ide o ponuku zariadenia humoru do edukácie detí a mladistvých ako významnej teórie naprieč jej horizontálnou a vertikálnou rovinou členenia.*

Kľúčové slová: humor, didaktická paradigma, edukácia

Abstract: *Humor is a serious and important topic in the educational process. The development of this educational paradigm nowadays, despite some opponents in Slovakia, seeks its own identity, develops and finds an irreplaceable place. The development of humor in education is linked to the perception of humor primarily as a psychological problem (Heretik, 2019) applied to psychotherapy with reference to an individual's development.*

In our case, it is an offer to include humor in the education of children and adolescents as an important theory across its horizontal and vertical levels of division.

Key words: *humor, didactic paradigm, education*

ÚVOD

Mnohí akademici sa zhodujú v názore, že spoločenské zmeny od začiatku 21. storočia menia jej doterajšie štruktúry. Tie môžu byť buď prijímané alebo naopak zavrhané. Prienik tejto názorovej skladby vytvára priestor pre zrod novej spoločenskej reality, ktorá sa odráža v spoločenských a prírodných vedách. Takáto realita v sebe obsahuje prvky nepoznaného, čo evokuje k hlbšej argumentácii, podporujúcej prijatie novej optiky „neistej doby“, ako ju nazýva Beck (2011). Neistá doba vnímaná ako neistota, rizikovosť, tekutosť sú pojmy bežne uvádzané na označenie premenlivosti a nestability postmodernej doby. Touto skutočnosťou akademici aj politici predikujú, že to má a bude mať dôsledky na adaptáciu jedinca na zmeny v aktuálnom čase. Tieto dopady sa budú dotýkať budúceho vývoja základných spoločenských inštitúcií (špecificky primárne rodiny a školy), a teda postavenia, roly a očakávaní prínosu edukácie. Preto chceme reflektovať neistoty v oblasti vývoja edukácie, neistoty v základných spoločenských jednotkách, ktorými sú rodina a škola a medzinárodný kontext neistôt. Neistota v prežívaní môže eskalovať a viesť ku katastrofálnejším dôsledkom ako tá, prežívaná s humorom a nadhľadom prežívania životných problémov a útrap. Ako prízvukuje Heretik (2019), evolúcia (či Pán Boh) obdarili človeka zvláštnou schopnosťou prežívať humor.¹

¹ Sám autor sa vo viacerých výskumoch pokúša odpovedať na otázky: Prečo sa vlastne smejeme? Čo robí isté podnety, situácie, kreslené a slovné vtipy, gagy veselé a humorné? Zmysel pre humor je aj individuálna črta, v ktorej sa navzájom líšime. Na čom sa smeje jeden človek, inému sa zdá ako nudné, či dokonca hrozné. Naozaj chýba niektorým ľuďom zmysel pre humor? Menia psychické poruchy naše prežívanie humoru? Dá sa humor používať ako stratégia zvládania stresu, či ako psychoterapeutická metóda? (Heretik, 2019)

HUMOR AKO KONCEPT DIDAKTICKEJ PARADIGMY V EDUKAČNOM PROCESE

Ak by dnešný moderný človek chcel poznať význam slova humor a siahol by po najčastejšie využívanom analytickom zdroji, ktorým je Wikipédia (alebo ako je pomenovaná v podtexte Slobodná encyklopédia), našiel by takúto definíciu humoru: „Humor je jedna z foriem komična, ktorých doménou je úsmevné a chápané hodnotenie smiešnej situácie alebo objektu, oproti adresnej a výsmešnej satire. Humor nezatrucuje, v jeho spôsobe hodnotenia reality je prítomná tak radosť z vedenia a prevahy, ako aj clivota a bolesť z pochopenia. Z tohto dôvodu, v takmer každom pokuse o definíciu pojmu humor, vystupuje do popredia názor, že humor zlučuje v sebe prvky komična i tragična, v účinku potom smiech a plač. S odkazom na termíny ako zábava, satira, komédia, smiech, veselohra, groteska, paródia, anekdota, karikatúra, komici, humoristi, ľudoví zabávači, či čierny humor.“ Ak by sme však mali ísť do vedeckejšej roviny poznania, potom by sme si mali uvedomiť, že podľa Heretika (2019, s. 20) „humor je kategória filozofická, sociologická, etická, estetická či lingvistická“.

Martin (2007; 2016), považuje humor za pomerne široký a mnohostranný psychologický fenomén, ktorý zahŕňa niekoľko zložiek. Prvým je kognitívny aspekt, a to vnímanie inkongruity, ktoré sa tiež nazýva „bisociácia“ alebo „kognitívna synergia“. Zahŕňa simultánnu aktiváciu dvoch alebo viacerých nekompatibilných interpretácií situácie v mysli. Tiež býva spájaný s hravým, nezávažným myslením a určitým stupňom zmenšovania, v ktorom sa veci považujú za menej dôležité alebo obdivuhodné, ako obvyklé. Tieto kognitívne prvky robia niečo „zábavným“. Po druhé, existuje jeho emocionálna zložka. Kognitívne procesy aktivujú jedinečnú emocionálnu reakciu, ktorú nazývame „mirth“. V anglickom jazyku má slovo „mirth“ dlhý rodokmeň a zdá sa, že je dokonalým technickým pojmom pre emocionálny aspekt humoru. Slovo mirth súvisí s radosťou, ale odlišuje sa od obdobného prvku „zábavnosti“. Sprevádza ho aktivácia obvodov potešenia v limbickom systéme, ako aj rôzne autonómne a endokrinné reakcie, vďaka čomu je humor taký príjemný. Po tretie, existuje sociálny či medziludský aspekt humoru. Vtedy humor vnímame ako zásadnú spoločenskú akti-

vitu. S väčšou pravdepodobnosťou sa budeme smiať v spoločnosti ľudí, ale menej, keď sme osamelí. Väčšina humoru vzniká ako reakcia na správanie iných ľudí. Domnievame sa, že z evolučného hľadiska sa humor vyvinul ako mechanizmus na posilnenie skupinovej súdržnosti. Štvrtou zložkou je smiech, ktorý vnímame ako pevne zapojené neverbálne vyjadrenie alebo komunikáciu emócií spojených s náladou. Smiech sa vyskytuje aj u iných primátov, takže má dlhú evolučnú históriu siahajúcu dávno predtým, ako bol vyvinutý jazyk a ďalšie vyššie kognitívne schopnosti. Je to spôsob, ktorým dávame ostatným vedieť, že prežívame rozmar a má za dôsledok vyvolanie tejto emócie v poslucháčovi. Preto je smiech taký nákazlivý. Silný smiech môže zosilniť a zosilniť emócie „mirth“ (veselosti). Zvyčajne sa to stáva, keď sa ľudia ocitnú v malých skupinách a intenzívne sa smejú, keď sú situácie veľmi príjemné a vytvárajú silné pocity skupinovej súdržnosti. Niektorí teoretici môžu definovať humor užšie, napríklad so zameraním na kognitívny aspekt. Možno sa však domnievať, že humor by mal byť definovaný v dostatočne širokom spektre, aby zahŕňal konšteláciu všetkých uvedených prvkov. V každom prípade, v humore môže prevládať jeden alebo druhý z prvkov. Napríklad, v niektorých prípadoch môže byť kognitívny prvok primárny. Inokedy môže prevládať humor a smiech a kognitívna zložka môže byť minimálna. Niekedy ľudia zažívajú radosť a dokonca aj smiech, keď sú sami, takže sociálny prvok môže chýbať. Zvyčajne sa to však vyskytuje v „pseudosociálnej“ situácii, ako je sledovanie komediálnej show v televízii alebo zapamätanie si zábavnej udalosti, do ktorej boli zapojení iní ľudia.

Iní autori (Provine, 2000), vidia smiech ako niečo celkom odlišné od humoru a tvrdia, že často sa vyskytuje ako určitý spoločenský signál priateľstva, ktorý nemá nič spoločné s humorom. Výskumné dôkazy pre tento názor sú však veľmi obmedzené. Hranica humoru by mala byť vnímaná dostatočne široko, aby obsiahla väčšinu prípadov sociálneho smiechu. Niektorí súčasní autori v skutočnosti znásobujú rozdiel medzi humorom a smiechom. Súhlasíme s tým, že smiech sa niekedy vyskytuje mimo humoru, ale môže to byť anomália. Vo všeobecnosti vidíme smiech ako jednu zo zložiek širšej konštelácie prejavov humoru. Myslíme si však, že môže byť užitočné študovať každú z týchto zložiek samostatne. Napríklad psycholingvistické štú-

die skúmajúce kognitívne aspekty humoru sa môžu zamerať na základné prvky, ktoré sa podieľajú na vnímaní nejasnosti a toho, čo je zábavné, bez toho, aby sa zaoberali emóciami smútku alebo smiechu, resp. sociálnym rozmerom. Iní autori sa môžu viac zaujímať o emočnú zložku, neurologické a fyziologické aspekty. Domnievame sa, že tento druh zúženia rôznych podsystémov by mohol byť najlepším spôsobom, ako dosiahnuť pokrok v porozumení širšieho fenoménu humoru. Aj pre tých, ktorí sa zvlášť zaujímajú o psychologické a fyzické aspekty humoru, by mohlo byť užitočné, zamerať sa osobitne na konkrétne dimenzie a zistiť, ako súvisia s rôznymi aspektmi zdravia a subjektívnej pohody. Napríklad kognitívna zložka humoru môže byť zvlášť dôležitá pri zvládaní stresu, zatiaľ čo emocionálny aspekt môže byť dôležitý pre fyziologické zdravie.

FENOMENOLOGICKÉ SKÚMANIE HUMORU A TEÓRIE HUMORU

Humor nachádzame u ľudí mnohých kultúr a každého veku. To predstavuje podmienky pre jeho skúmanie ako súčasti štruktúry osobnosti. Avšak iba v ostatnej dekáde ho individuálna, experimentálna, či marginálna psychológia rešpektuje ako základné ľudské správanie a u niektorých jedincov so zmyslom pre humor, dokonca ako základnú ľudskú potrebu. To potvrdzuje nevyhnutnosť prítomnosti humoru pre vybraných jedincov s požiadavkou jej saturácie.

Podľa Martina a Kuipera (2019), sa od začiatku 21. storočia skúmanie rôznych psychologických aspektov humoru a smiechu stalo čoraz významnejšou výskumnou témou. Aj výskumy samotného autora vychádzali v priebehu jeho vedeckej kariéry z individuálneho a rozdielneho pohľadu, ktorý sa zameriaval na prospešné účinky zmyslu pre humor vo vzťahu k psychickej pohode. Toto zameranie výskumu bolo evidentné v jeho ďalších výskumoch, ale stále viac sa zdokonaľovalo, keď rozpracoval vybrané zložky zmyslu pre humor, vrátane adaptačných a maladaptívnych humorných štýlov. O zdravotných výhodách dobrého zmyslu pre humor už existuje veľa informácií v pomáhajúcich profesiách, ale realizovalo sa len veľmi málo

vedeckých výskumov. Za významný medzník možno označiť vydanie knihy Normana Cousinsa *Anatomy of Illness* (Cousins, 1976), v ktorej popísal, ako použil smiech, aby sa vyliečil z choroby ohrozujúcej život.

Zmysel pre humor, či humorný štýl v tomto kontexte vyjadruje „interindividuálne rozdiely v pochopení, emočnom prežívaní a ocenení humoru“ (Heretik, 2019, s. 22). Ako autor ďalej zdôrazňuje, humor je predmetom intenzívneho psychologického výskumu, ktorý hľadá jeho koreláty v demografických charakteristikách (vek, pohlavie, vzdelanie, sociálny status, kultúra), v osobnostných premenných temperamentu (introverzia – extravertzia, dominancia – submisivita, prívetivosť, otvorenosť, rigidita), či v kognitívnych premenných (intelektové faktory, kognitívne štýly a pod.). Autori Dionigi a Gremigni (2012), vymedzujú u jedinca šesť dimenzií zmyslu pre humor:

1. kognitívna schopnosť (obsahujúca porozumenie, tvorenie a zapamätanie si humoru);
2. estetická reakcia (vyžadujúca ocenenie humoru, pobavenie sa na humore);
3. habituálne schémy správania (tendencia jedinca smiať sa často, hovoriť a počúvať vtipy, baviť druhých vtipmi);
4. temperamentové, emočné črty (zahŕňajú aspekty ako veselosť, energickosť);
5. postoje (reprezentujú uvoľnený pohľad na svet, pozitívny vzťah k humoru);
6. kopingová stratégia alebo obranný mechanizmus (tendencia čeliť nepriazni osudu s humorom).

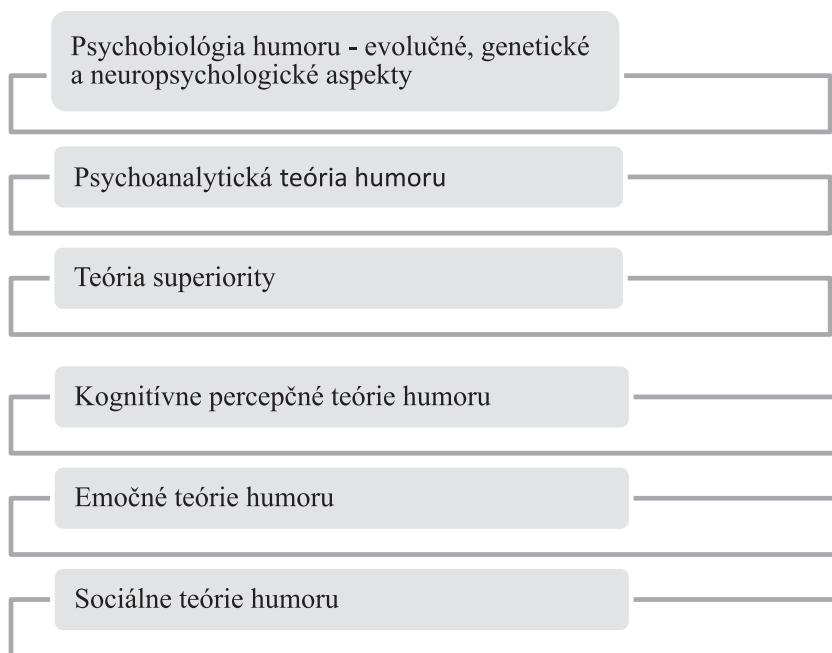
V zmysle týchto dimenzií je zmysel pre humor u jedinca originálnym prienikom všetkých týchto faktorov a životnej histórie a skúsenosti, ktorá je neprenosná.

Martin a Kuiper (2019) vo svojich štúdiách diskutujú o troch hlavných zložkách humoru, ako sú kognitívne, emocionálne a medzilidské, aj o rozdieloch a podobnostiach medzi humorom a smiechom. Medzi ďalšie aspekty jeho výskumov patria otázky, ako sú genetické versus environmentálne zaťaženia zmyslu pre humor, mnohostranná povaha konštrukcie humoru

a možné obmedzenia učenia jedincov užitočne využívať humor na zvládnutie spoločenských a medziludských vzťahov.

Osobitosti vnímania osobnosti v psychologických, sociologických a biologických teóriách sa preniesli aj do skúmania humoru. V priebehu ostatného decénia bola rozpracovaná nasledovná skupina teórií:

Obrázok 1



Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Heretika (2019)

Psychobiológia humoru

Charles Darwin sa zaoberal úsmevom a smiechom a označil ich za vrodený emočný výraz. Iní evoluční predstavitelia, najmä Gervais a Wilson (2005, in Heretik 2019, s. 28), poukazujú na to, že pri skúmaní evolúcie smiechu a humoru je potrebné odlíšiť duchennovský smiech alebo úsmev, od neduchenovského (pomenovanie vzniklo na základe opisu francúzskeho

lekára Guillaumea Duchenna v 19. storočí), ktorému chýba vlastný emočný zážitok, a ktorý sa vytvára v prefrontálnej, premotorickej a motorickej časti mozgu. Evolúcia smiechu s mnohoúrovňovou selekciou predpokladá, že smiech bol adaptívnou emočnou reakciou, ktorá zvyhodňovala jedinca, ktorý sa vedel smiať v rámci skupiny a zvyhodňovala skupiny, v ktorých sa smiech oproti iným skupinám vyskytoval častejšie. Zmena v úrovni komunikácie ovplyvnila aj funkciu smiechu. To, že úsmev a smiech sú staršie ako reč, potvrdzuje ontogenéza dieťaťa. Úsmev sa objavuje už v 2.- 4. mesiaci a je súčasťou sociálnej interakcie s okolím a sebaregulácie dieťaťa. Smiech sa vyskytne len vtedy, ak je jedinec nasýtený a neprežíva ohrozenie. V evolučnom kontexte sa akceptuje, že smiech a úsmev sú vrodené, a výsledky výskumov potvrdzujú rôznu rolu pravej a ľavej hemisféry pri procesovaní rôzneho typu humoru.

Psychoanalytická teória humoru

Psychoanalytická teória humoru sa viaže na historický koncept psychoanalýzy, kedy psychológovia historicky chápali humor negatívne, mysliaci si, že demonštruje povýšenectvo, vulgárnosť, Freudov Id konflikt, resp. ho chápali ako obranný mechanizmus na zakrytie skutočných pocitov. Podľa tejto teórie jedinec používal humor na ponížovanie alebo podceňovanie iných, alebo na „nafukovanie“ vlastnej hodnoty. A tak bol v minulosti považovaný za nežiaducu formu správania, ktorej sa treba vyhýbať, podobne ako Freud pokladal humor za jeden z najvyšších obranných mechanizmov osobnosti.

Teória superiority

Teória superiority je založená na myšlienkach filozofov Aristotela, Hobbesa a Bergsona v kontexte teórie zneváženia. Podľa tejto teórie, je humor zážitkom nadradenosti či pýchy pri vnímaní slabosti, nedokonalosti a škaredosti druhých. Ako zdôrazňuje Heretik (2019), sociálnym aspektom tejto teórie je humorné prežívanie inakosti druhých, kedy mnohé vtipy založené na inkongruite (rozporuplnosti) so sexistickým, rasistickým, homofóbnym a stereotypným kontextom sa hodnotia ako politicky nekorektné.

Kognitívne percepčné teórie

Výskum humoru viedol k tomu, že samotný humor sa dnes zobrazuje ako pozitívna črta a silná stránka osobnosti. Pozitívna psychológia, ktorá skúma to, v čom sú ľudia dobrí, uvádza, že humor možno použiť ako niečo, vďaka čomu sa ostatní cítia dobre, prehĺbuje intimitu a pomáha tlmieť stres. Popri vďačnosti, nádeji a duchovnosti patrí zmysel pre humor do skupiny charakteristík, ktoré pozitívni psychológovia nazývajú transcendencia alebo prekročenie samého seba. Porozumenie humoru súvisí aj s múdrosťou a záľubou učiť sa. Aktivity a cvičenia spojené so zmyslom pre humor majú za následok zvýšený pocit emočnej pohody a optimizmu.

Emočné teórie humoru

Emočné teórie humoru, ktoré nadväzujú na kognitívne percepčné teórie, kladú dôraz na porozumenie, tvorbu humorných situácií a vyžadujú sekvenciu mentálnych operácií. Kognitívni psychológovia sa prikláňajú k trojštádiovej teórii žartovania. Musíme byť schopní mentálne si predstaviť, z čoho vtip pozostáva, odhaliť rozpor vo viacnásobných vysvetleniach a nakoniec analyzovať nesúlady potlačením doslovných, nie vtipných interpretácií, a chápať tie zábavné. Vedomosti jedinca sú organizované v štruktúrach mentálnej pamäti, teda v schémach. Keď vidíme alebo myslíme na niečo, aktivuje sa relevantná schéma. Súbor našich poznatkov o danej téme sa zrazu objaví v našej myslí.

Zábavná je subjektívna skúsenosť, ktorá prichádza ako výsledok najmenej dvoch nezhodných schém. Pri hovorených vtipoch, je tá druhá často aktivovaná na konci v pointe.

Povedané slovami Heretika (2019), táto skupina teórií zdôrazňuje charakteristiky humoru. A tak môžeme ako humorné prežívať prekvapenie, ktoré je spojením šoku a radosti, rovnako ako neobvyklé spojenie ambivalentných, navzájom sa vylučujúcich emócií. Humorný zážitok potom závisí od miery nášho emočného vzrušenia a nabudenia, kedy humorný podnet svojou neobvyklosťou a inkongruitou môžeme vnímať negatívne ako hrozbu, ale po pochopení či vyriešení, prichádza radostná úlava.

Sociálne teórie humoru

V sociálnych teóriách humoru patrí humor k ľudským univerzáliám. Pochopenie a ocenenie mnohých humorných podnetov však závisí od sociálneho kontextu. Humor zohráva dôležitú úlohu aj pri zvyšovaní vnútroskupinovej kohézie, odlišení „my“ od „tých druhých“. V zmysle týchto teórií, sa humorom posilňujú pozitívne vzorce správania a trestajú sa tie neprimerané, asociálne.

Optika teoretických konceptov sa prejavila aj vo výskumných zameraniach. Kým doteraz sme sa venovali zmyslu osobnosti pre humor, tak teraz optiku nasmerujeme k aplikovaniu humoru na svoj život. Koncom 90. rokov Martin a Kuiper (2019), začali uvažovať o myšlienke, že význam humoru pre zdravie a pohodu môže mať viac spoločného s tým, ako ľudia humor aplikujú, než s celkovým stupňom „zmyslu pre humor“. Niektorí ľudia môžu byť veľmi vtipní a komickí bez toho, aby boli z psychologického hľadiska mimoriadne zdraví. Ako príklady môžeme uviesť komikov ako Chris Farley a John Belushi. Autor uvádza, že sa vrátil k dielam významných psychológov ako Abraham Maslow a Gordon Allport, dokonca aj k Sigmundovi Freudovi a preskúmal, ako rozlišujú medzi zdravými a nezdravými formami humoru. To ho priviedlo k myšlienke nazerať na psychosociálne funkcie humoru v každodennom živote, pričom niektoré môžu byť prospešné pre subjektívnu pohodu, zatiaľ čo iné môžu byť škodlivé.

Záverom konštatujeme, že sa nemožno domnievať, že väčšina ľudí si je vedomá implicitných cieľov a psychologických účinkov, ktoré pre nich môže mať humor v danom čase. Sú si vedomí iba toho, že sa smejú, pretože sa im niečo zdá zábavné. Rovnako si nemyslíme, že väčšina ľudí používa humor strategickým spôsobom na dosiahnutie konkrétnych cieľov. Nehovoríme: „Teraz povieť niečo vtipné, aby som si poradil s touto stresujúcou situáciou alebo aby som prinútil seba či inú osobu, aby vyzerala vtipne.“ Namiesto toho má humor tendenciu vyskytovať sa väčšinou spontánne a vyvíja sa v rámci nevedomých procesov.

ŠPECIFIKÁ OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK HUMORU VO VÝSKUMNÝCH MERANIACH

Ako poukazujú viacerí teoretici humoru, na začiatku vedecko-výskumného skúmania vzhľadom na prístup zohľadňujúci individuálne rozdiely, ktorý prvotne použil Herb Lefcourt (a ktorý sa všeobecne aj naďalej sledoval), najskôr museli nájsť spoľahlivý a validný spôsob merania zmyslu pre humor. Zhodujú sa v názore, že koncepcia zmyslu pre humor je oveľa komplexnejšia a mnohotvárnejšia, ako si prvotne mysleli. Väčšina doterajších výskumov o humore sa zameriavala na oceňovanie humoru, ktoré spočíva v tom, že od účastníkov sa vyžaduje, aby hodnotili zábavnosť rôznych druhov vtipov, karikatúr a iných vtipných materiálov, a potom sa skúmalo, ako tieto hodnotenia zábavnosti korelujú s inými charakteristikami jedincov. Môže to byť meradlom skúmania pre niektoré účely a výskumné zamerania, ale pre hlbšiu vedeckú analýzu a následnú aplikáciu je dôležité dostať sa k aspektom humoru. Niektorí ľudia môžu poznať množstvo zábavných vtipov a zábavných situácií, ale to nevyhnutne neznamená, že humor produkujú, teda že sú schopní udržať si vtipný pohľad najmä v stresovom období. Preto sa vo výskumoch neskôr objavili konceptualizácie a merania zmyslu pre humor najmä pomocou stupníc „*self-report scales*“.

Jedným z veľkých výskumných problémov, ktoré v tom čase výskumníci mali, bola skutočnosť spoločenského ocenenia humoru a jeho pozitívneho vnímania. Respondenti však neboli ochotní pripustiť, že zmysel pre humor nemajú, a tak poskytovali neplatné odpovede (Martin & Kuiper, 2019). Preto sa ďalšie výskumné nástroje zamerali na popis stresových a nestresových životných situácií, s požiadavkou určenia toho, koľko sa zvyčajne v každej situácii smejú. To viedlo k vytvoreniu dotazníka *Coping Humor Scale* (Martin, 1996). Ďalšie výskumné štúdie sa zamerali na paradigmu zmiernenia stresu a preukázali, že individuálne rozdiely v zmysle pre humor zmierňujú prepojenie medzi stresovými životnými udalosťami a negatívnymi náladami (Lefcourt, & Martin, 1986). Inými slovami, jedinci s vyšším skóre v prípade niektorých humorných prežívaní, vykázali vyššiu koreláciu medzi životnými stresormi a nešťastnými náladami ako tí, ktorí mali nižšie skóre humoru. Tieto zistenia podporili myšlienku, že ľudia,

ktorí majú väčší zmysel pre humor, sú schopní lepšie zvládať stres, a preto ich stres ovplyvňuje menej nepriaznivo. Tieto štúdie pomohli stimulovať väčší záujem o výskum v tejto oblasti a prezentovali ich aj médiá, čo v 80. a 90. rokoch prispelo k rozvoju „*Hnutia za humor a zdravie - Humor and health movement*“.

Na tieto výskumy nadviazal James Dobbin, ktorý sa zaujímal o účinky stresu na fyzické zdravie a uskutočnil niekoľko štúdií, zameraných na rôzne zložky imunitného systému (Martin & Dobbin, 1988). Spolu s Martinom sa zamerali na overenie nálezov zmierňujúcich stres pomocou imunoglobulínu, ktorý bol nahradený humorom. Tým sa rozšírili predchádzajúce zistenia prínosu humoru k fyzickému zdraviu, ako aj k emocionálnemu stavu jedinca. Vo výskume sa zamerali na to, ako humorné opatrenia súvisia s kognitívnymi hodnoteniami stresu a zistili, že ľudia s vyšším skóre zmyslu pre humor majú tendenciu vnímať potenciálne stresujúce udalosti skôr ako výzvu, zatiaľ čo ľudia s nižším skóre zmyslu pre humor ich vnímajú skôr ako hrozbu (Kuiper, Martin, & Olinger 1993). To podporilo myšlienku, že prínos zmyslu pre humor k zvládaniu stresu môže byť čiastočne spôsobený tým, ako sa mení hodnotenie jedincov v oblasti stresových faktorov. V iných štúdiách zistili, že tí, ktorí majú vysoké skóre zmyslu pre humor, majú v priebehu času tendenciu mať stabilnejšie koncepty zvládania, čo naznačuje ďalší možný prínos humoru k zvládaniu (Kuiper & Martin, 1998).

Priekopník psychológie humoru Martin a Kuiper (2019) reflektujú, že spolu so svojím výskumným tímom uskutočnil niekoľko štúdií, zameraných na korelácie medzi zmyslom pre humor a rôznymi mierami subjektívnej pohody, vrátane pozitívnej a negatívnej nálady, sebaúcty, optimizmu či účelu v živote, atď. Prekvapujúco zistili, že mnohé z premenných subjektívnej pohody nekorelovali so zmyslom pre humor. To ich prinútilo uvažovať nad tým, že ich prístup k meraniu individuálnych rozdielov a humoru je príliš zjednodušený. Začali viac uvažovať o tom, ako sa humor môže stať škodlivým alebo prospešným v rámci subjektívnej pohody, čo nakoniec viedlo k vytvoreniu *Dotazníka humorných štýlov - Humor Styles Questionnaire* (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir 2003). Autor zároveň poukázal na úskalia výskumu, keďže primárne ide o korelačný výskum, ktorý má tú nevýhodu, že nedokáže preukázať príčinné vzťahy medzi premennými. Ak

zistíme koreláciu medzi konkrétnym aspektom zmyslu pre humor a niektorým aspektom subjektívnej pohody, nevieme, či humor skutočne spôsobuje pohodu či blahobyť.

Alternatívnym prístupom by mohli byť rôzne experimentálne metódy, ktoré používajú sociálni psychológovia. Tento typ výskumu možno považovať za veľmi dôležitý pri štúdiu humoru a subjektívnej pohody. Nevýhodou experimentálneho prístupu je to, že často môže byť trochu umelý, zatiaľ čo prístup k individuálnym rozdielom, môže byť viac hĺbkový. Preto na kompenzáciu všetkých výskumných obmedzení potrebujeme oba prístupy.

Výskumníci na čele s Martinom (Martin & Kuiper, 2019), sa snažili priamo opýtať, do akej miery sa účastníci výskumu venujú humoru a využívajú ho na rôzne účely. Ľudia na tieto otázky odpovedali ťažko a výskumníci nedokázali získať požadovanú validitu. Z tohto dôvodu sa neskôr zamerali na situácie, ktoré sa orientujú na funkcie humoru. Respondentov sa pýtali na typický kontext a dôsledky aplikácie humoru. Počas niekoľkých rokov prešli dotazníky, škály a výskumné súbory niekoľkými zmenami, až výskumníci dospeli ku konečnému meraniu so štyrmi mierami, ktoré vykazujú dobrú spoľahlivosť, diskriminačnú platnosť a trvalo stabilnú štruktúru faktorov (Martin et al., 2003; Martin, 2007). Merací nástroj HSQ (Humor Styles Questionnaire – Dotazník štýlov humoru) bol preložený do viac ako 30 jazykov. Možno sa domnievať, že oproti predošlým dotazníkom a škálam získal takéto široké prijatie preto, že sa ukázalo, že predikuje rôzne aspekty psychosociálnej pohody. Z výskumných zistení vyplýva, že štyri merané oblasti majú celkom odlišné vzorce korelácií, pozitívnych aj negatívnych aspektov humoru, s celým radom premenných týkajúcich sa subjektívnej pohody, osobnostných faktorov a sociálnych vzťahov. V tom čase vyšli niektoré štúdie zobrazovania mozgu, ktoré ukazujú, že konkrétne oblasti mozgu sú aktivované ako reakcia na humor.

DIDAKTICKÁ PARADIGMA HUMORU

Ak vychádzame z predpokladu, že v každom vývinovom štádiu je potrebné rozvíjať osobnostnú stránku jedinca v podobe primárnej či sekundárnej

socializácie, resp. resocializácie, potom je nevyhnutné poznať, ako v každom z týchto štádií jedinec reaguje na humor alebo humornú situáciu. Tento psycho-sociálny koncept humoru by mal byť súčasťou formálnej, neformálnej a informálnej edukácie. V konkretizácii edukačných postupov sa nachádza popis didaktických cieľov, využitia metód, postupov a modelov, v ktorých sa jednotlivé kroky využitia humoru pri formovaní jedinca pretavia na metodologické postupy.

Z osobnostného hľadiska je potrebné rozlišovať rôzne štýly humoru. Niektoré štýly humoru môžu byť benígne a dokonca aj prospešné, ak sa používajú striedmo, ale pri nadmernom použití sú škodlivé. Zistenia o sebazničujúcom humore sú toho dobrým príkladom. Pokiaľ taký humor príliš nepoužívate, môže to byť skutočne užitočné. Rozdiely medzi zdravými a nezdravými formami humoru môžu byť veľmi jemné, napr. v prípade sebazničujúceho a sebestačného humoru. Sebepodceňujúci humor je zdravá forma humoru, pri ktorej sa neberieme príliš vážne a dokážeme sa sami smiať na svojich chybách. Vychádza to z nášho zdravého sebavedomia. Naproti tomu sebazničujúci humor vychádza z nízkej sebaúcty a zahrňa nadmerne sebazničujúci humor, ktorý sa používa na ingraticiu seba s ostatnými. V každom jednotlivom prípade je však ťažké medzi nimi rozlíšiť. Podobne priateľské doberanie môže byť formou zdravého pridruženého humoru, zatiaľ čo ničivejšie doberanie je súčasťou agresívneho humoru. Opäť, niekedy môže byť ťažké medzi nimi rozlíšiť (Martin & Kuiper, 2019). V konkrétnejšej podobe môže ísť o pochopenie vtipu. Sú známe najmenej dva dôvody, prečo niekedy nejaký vtíp nepochopíme. V prvom musí pointa vytvárať inú mentálnu reprezentáciu, ktorá je v konflikte s tou, čo bola uvedená vo vtipe samotnom. V druhom musíme byť schopní potlačiť prvotné mentálne stvárnenie. Keď sa vtíp týka stereotypu, ktorý považujeme za útočný (etnický, rasistický alebo sexistický), môžeme byť neschopní potlačiť tieto ofenzívne prvky. Príkladom môže byť násilie v rozprávkach. Tento model nesúladu vysvetľuje, prečo starší dospelí nerozumejú vtípom tak často ako mladší. Vďaka stúpajúcemu veku nemusia starší dospelí mať kognitívne zdroje potrebné na vytváranie viacnásobných reprezentácií. Nie sú schopní udržať viacero reprezentácií, identifikovať nesúlad alebo rozpor a potom potlačiť tú reprezentáciu, ktorá bola aktivovaná ako prvá.

Pochopenie humoru je založené na kapacite pracovnej pamäti a kontrolných funkciách. Samozrejme, ak sú starší dospelí úspešní v týchto schopnostiach, typicky ukazujú lepšie pochopenie vtípu ako mladší dospelí. Preukazujú i vyššiu životnú spokojnosť ako tí, ktorí humor nevidia (Kollárová, 2019).

Známe sú aj iné aspekty humoru, pri ktorých sú starší dospelí vo výhode. Múdrosť je formou myslenia, rastie spolu s vekom a súvisí so subjektívnym prežívaním pohody. Humor je spájaný s múdrosťou – múdra osoba vie, ako používať humor a kedy sa smiať na seba alebo na okolí. Je to unikátna ľudská schopnosť uvažovať o našej minulosti, prítomnosti a budúcnosti a predstavovať si rôzne detaily v týchto mentálnych reprezentáciách. Takisto aj pri humore je perspektíva času základom. To, že humor si vieme vychutnať, je prepojené s mentálnou kapacitou cestovania v čase a subjektívnou pohodou. Ľudia, ktorí používajú humor v pozitívnom zmysle, majú pozitívny pohľad na svoju minulosť, zatiaľ čo tí, ktorí používajú humor ako sebaopoškodzujúci, pozerajú na svoju minulosť negatívne. Tento druh výskumu prispieva k nášmu porozumeniu o tom, ako premýšľame a ako si vysvetľujeme sociálne interakcie.

ZÁVER

Vedecké kroky výskumu humoru začali hľadaním pomoci jedincom, ktorých prežívanie bolo poznamenané stresom. Výskumníci skúmali nepriaznivé účinky životného stresu na emocionálne a fyzické zdravie a zvrät nastal vtedy, keď sa rozhodli zamerať sa na osobnostné črty, ktoré by mohli stresové účinky potenciálne zmierniť. Išlo o priekopníkov pozitívnej psychológie ešte skôr, než sa uvedená téma stala populárnou. Osobitne sa zaujímali o faktory, ktoré niektorých ľudí robia zdravými a odolnými, namiesto toho, aby sa, ako zdôrazňujú Martin a Kuiper (2019), sústredili na mentálne poruchy a emocionálne ťažkosti.

Medzi základné postuláty edukácie a pedagogických vied v súčasnej (aj keď rizikovej) spoločnosti, patrí zachovanie a rozvoj ľudskej subjektivity a jedinečnosti. Zdá sa, že žiaden z problémov, pred ktorými súčasná

spoločnosť a edukácia stojí, nebude možné vyriešiť na základe exaktných metód a postupov. Ide totiž o otázky dotýkajúce sa ľudskej subjektivity, prirodzenosti a integrity. Tieto otázky sa nachádzajú v prieniku záujmov a skúmania exaktných vied, filozofie, sociológie, sociálnej práce, psychológie, medicíny, etiky, politiky a náboženstva. Ich riešenie je možné hľadať len v nejakej forme konsenzu alebo syntézy. Sociálne problémy ľudského subjektu a ľudskej subjektivity sú teda riešiteľné, len za predpokladu jej rešpektovania. A to je adresné aj vo vzťahu k humoru ako novodobému vedeckému konceptu.

Summary: The need for the development of humor in relation to theoretic-methodological elaboration and practical implementation reflects the social reality in our society, with regard to increasing the effectiveness of the educational process and increasing variability of educational groups in their specific environment with emphasis on the uniqueness of every life situation. Nowadays, despite the rich history and tradition of education in our conditions, humor is still looking for its own identity, developing and finding its irreplaceable place.

Humor as a concept of didactic paradigm by its nature and mission, bases, approaches, methods and techniques significantly influences the overall form of education. On the other hand, in spite of the growing interest of the professional public, we can perceive the humor in education in our conditions in certain aspects as an unclear kind of didactic practice. Therefore, our attention is focused on terminological, methodological definition, concretization of certain possibilities. In this hermeneutic interpretation we rely on the existing psychological basis of humor within the biodromal development of the individual.

LITERATÚRA

1. BECK, U. (2011). *Riziková spoločnosť*. Praha: Slon.
2. COUSINS, N. (1976). *Anatomy of Illness*. London: SAGE.
3. DIONIGI, A., & GREMINI, P. (2012). The Psychology of Humor. In P. Gremini (Ed.), *Humor and Health Promotion* (pp. 213-228). New York: Nova Science Publishers, Inc.
4. HERETIK, A. (2019). *Humor. Psychológia a patopsychológia komiky*. Bratislava: Ikar.
5. KOLLÁROVÁ, Ž. (2019). Humor je podľa psychologov silnou stránkou osobnosti. *Eduworld*. Dostupné na <https://eduworld.sk/cd/zanet-kollarova/2647/humor-je-podla-psychologov-silnou-strankou-osobnosti>
6. KUIPER, N. A., & MARTIN, R. A. (1998). Laughter and stress in daily life: Relation to positive and negative affect. *Motivation and emotion*, 22(2), 133-153.
7. KUIPER, N. A., MARTIN, R. A., & OLINGER, L. J. (1993). Coping humor, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 25, 81-96.
8. LEFCOURT, H. M., & MARTIN, R. A. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity*. New York, USA: Springer.
9. MARTIN, R. A. (1996). The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9, 251-272.
10. MARTIN, R. A. (2007). *Wit and humor - Psychological aspects, Wit and humor - Therapeutic use*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
11. MARTIN, R. A., & DOBBIN, J. P. (1988). Sense of humor, hassles, and immunoglobulin A: Evidence for a stress-moderating effect of humor. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 18(2), 93-105.
12. MARTIN, R. A., & KUIPER, N. A. (2019). Three Decades Investigating Humor and Laughter: An Interview With Professor Rod Martin. *Europe's Journal of Psychology*, 12(3), 498-512. Dostupné na <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/1119/html>

13. MARTIN, R. A., PUHLIK-DORIS, P., LARSEN, G., GRAY, J., & WEIR, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
14. PROVINÉ, R. R. (2000). A Scientific Investigation. *American Scientis*, 84, pp. 37-43. Dostupné na https://www.researchgate.net/publication/232489851_Laughter_A_Scientific_Investigation
15. Wikipedia. (2019). *Humor*. Dostupné na <https://sk.wikipedia.org/wiki/Humor>

prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

ul. 17. novembra č. 1

080 01 Prešov

beata.balogova@unipo.sk

doc. Dr. Marta Uberman, PhD.

Pedagogická fakulta,

Wydział Pedagogiczny,

Univerzity Rzeszow

Ul. Ks. Jałowego 24

35-010 Rzeszów

muberman@ur.edu.pl

3 VIACJAZYČNÝ PRÍSTUP VO VZDELÁVANÍ MULTILINGUAL APPROACH IN EDUCATION

ZLATICA JURSOVÁ ZACHAROVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Abstrakt: Na Slovensku sa postupne otvára otázka vzdelávania detí cudzincov, ktoré nastupujú do škôl bez znalostí vyučovacieho jazyka. V zahraničí sa pomerne často stretávame s výskumami a teóriami o vzdelávaní cudzincov a bilingválnych detí v školách. Kým predchádzajúce teórie bilingválneho vzdelávania podporovali oddelenie jazykov (dvoch alebo viacerých), teória translanguagingu podporuje učiteľov, aby na vyučovaní používali oba jazyky. Okrem teoretického vymedzenia, článok poukazuje na príklady dobrej praxe, kedy bol translanguaging využitý vo viacjazyčnom vzdelávaní detí cudzincov, bilingválnych detí a detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, neovládajúcich dostatočne slovenský jazyk v školskom prostredí.

Kľúčové slová: translanguaging, deti cudzincov, jazykové vzdelávanie

Abstract:

In Slovakia, the question of the education of children of foreigners entering schools without the knowledge of the teaching language is gradually opening up. Abroad, we often encounter research and theories about the education of foreigners and bilingual children in schools. While previous theories of bilingual education have supported the separation of languages (two or more), the theory of translanguaging encourages teachers to use both languages in teaching. In addition to the theoretical definition, the article highlights examples of good practice of translanguaging in multilingual education for foreigners, bilingual children and children from

socially disadvantaged backgrounds that do not have sufficient Slovak language proficiency in a school environment.

Key words: *translanguaging, children of foreigners, bilingualism, language education*

ÚVOD

Podľa Štatistického úradu SR žilo k 31. 12. 2017 na Slovensku 81,45 % obyvateľov slovenskej národnosti, 8,33 % maďarskej, 2,04 % rómskej, 0,73 % českej a 7,45 % inej národnosti (rusínskej, ukrajinskej, ruskej, nemeckej, poľskej, vietnamskej) (Štatistická ročenka, 2018) a 121 264 cudzincov s povolením na pobyt, čo predstavuje 2,22% obyvateľstva (Štatistický úrad SR, 2018). Vzhľadom na fluktuáciu obyvateľstva a prelínanie kultúr sa odborníci stretávajú čoraz častejšie s otázkou vzdelávania detí cudzincov, imigrantov alebo bilingválnych detí, ktoré prichádzajú do škôl a školských zariadení bez predchádzajúcej jazykovej prípravy a bez ovládania vyučovacieho jazyka školy. Nakoľko na Slovensku doteraz nebola potreba riešiť túto tému, doterajšie aktivity sa obmedzili na metodické pokyny pre základný a rozširujúci jazykový kurz pre deti cudzincov v počte 48 až 64 hodín (Žáčková & Vladová, 2005), resp. na metodické odporúčania pre dvojmesačný jazykový kurz (Somorová, Bjelová & Čuntalová, 2014). Realizácia takýchto kurzov ako aj metodické odporúčania sú potrebné a žiaduce, no vzhľadom na dlhodobý proces osvojovania si jazyka sú nedostatočné, čo konštatuje aj Gažovičová a kolektív (2011).

Cieľom príspevku je ozrejmiť možnosť vzdelávať žiakov vo viacerých jazykoch na vyučovaní, tzv. translanguaging (Garcia, 2009). Takéto vzdelávanie je realizované predovšetkým v zahraničí (USA, Nemecko, Írsko), kde s ním majú dlhodobé skúsenosti.

1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ POJMU TRANSLANGUAGING

Pojem *translanguaging* pochádza z veľštiny „trawsiethu“ (Wei & Garcia, 2017) a prvýkrát ho použil Williams (1994, in Wei & Garcia, 2017). Translanguaging sa odvoláva na prax bilingválneho vzdelávania, ktorú kritizuje pre nedostatočné zapojenie prvého (materinského) ako aj druhého, vzdelávacieho jazyka dieťaťa v bežnom vyučovaní. Translanguaging znamená každodenné prirodzené využívanie dvoch alebo viacerých jazykov podľa potreby a možností bilingvistov.

Vzdelávanie v bilingválnom alebo multilingválnom prostredí je vnímané ako používanie jedného (vyučovacieho) jazyka v škole. V prípade bilingválnej školy sa síce používajú v škole dva jazyky, ale oba separátne (Garcia, 2009; 2017). Učiteľia učia jednotlivé predmety buď v jednom alebo v druhom jazyku, pričom by podľa teórií bilingvizmu nemali počas jednej hodiny miešať jazyky. Avšak pri sledovaní autentickej pedagogickej interakcie medzi učiteľom a bilingválnymi deťmi sa zistilo, že učiteľ aj deti často používajú tzv. striedanie/prepínanie kódov „*code-switching*“ alebo miešanie kódov „*code-mixing*“. V takýchto situáciách sa učiteľia často cítia previnilo (Garcia, 2009), pretože porušujú pravidlo používania jedného jazyka. Viacerí výskumníci v USA, Kanade, Veľkej Británii alebo v Európe zistili, že takéto prepínanie kódov je v školách bežné a učiteľia často poskytujú informácie deťom v dvoch jazykoch, pričom často je časť informácie v jednom jazyku a časť informácie v druhom jazyku (Creese & Blackedge, 2010; Celic & Setzer, 2011; Champin, 2016; Benati & Sánchez Oroquieta, 2016; 2017; Kirvan, 2017). Rovnaká situácia je aj vo viacjazyčných materských školách. Monolingválne inštrukcie (teda inštrukcie len v majoritnom jazyku) sú podľa Cummins (2005) kontraproduktívne v zmysle hypotézy vzájomnej závislosti jazykov a nepodporujú jazykový vývin dieťaťa. Cummins preto navrhuje v bilingválnom alebo imerznom vzdelávaní používať oba jazykové kódy ako stratégiu bilingválnych inštrukcií pre podporu vzájomného obojstranného transferu v jazykovom vzdelávaní. Garciová (2009) dopĺňa, že deti, ktoré v domácom prostredí používajú minoritný jazyk, sú v prípade využívania len vyučovacieho jazyka vyčlenené zo vzdelávacieho procesu. Pomocou pojmov „*subiendo y bajando*“ (hore a dole) poukazuje (Garcia,

2017) na problém, ktorý do sociolingvistiky a psycholingvistiky priniesol B. Bernstein. Bernstein (1971) popísal existenciu obmedzeného kódu (*restricted code*), ktorý používajú žiaci zo sociálne a ekonomicky slabších rodín a rozvinutého kódu (*elaborated code*), ktorý je používaný v škole, vede, a ktorý je prítomný vo výpovediach žiakov zo strednej a vyššej sociálnej vrstvy. Hoci od publikovania teórie uplynulo vyše 50 rokov, novšie výskumné štúdie poukazujú na jej platnosť aj v súčasnosti a vo viacerých krajinách (Aiakbari & Allahmoradi, 2014; Knausová, 2006, in Průcha, 2011). Podobne Cummins (1980), rozdelil jazykové zručnosti detí na BISL (*basic interpersonal communicative skills*) základné medziľudské komunikačné schopnosti a CALP (*cognitive/academic language proficiency*) kognitívne/akademické jazykové zručnosti. Žiaci s minoritným jazykom pochádzajú v mnohých prípadoch aj z nižšej vrstvy, prípadne zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V škole nemôžu komunikovať ich jazykom, informácie sú im podávané v pre nich cudzom jazykovom kóde (rozvinutom/CALP) a v jazyku, ktorý neovládajú dostatočne (Konculová & Jursová Zacharová, 2017). Odmietnutím minoritného jazyka v škole, zároveň dochádza ku konfúzii identity žiaka, ktorý sa tak sám cíti odmietaný a menejcenný (Garcia, 2009). Podľa Garciovej (2017), ak sa zmení „*subiendo*“ - používanie len majoritného jazyka v škole a pripustí sa kooperácia „*bajando*“ - materinského jazyka žiakov v školskom vzdelávaní, budú môcť všetci žiaci v škole dosahovať adekvátne výsledky. Garciová a Wei (2014) tvrdia, že jazyk nie je len jednoduchý systém štruktúr, ktorý je nezávislý od ľudského konania, ale ako naznačujú Maturana a Varela (1998, in Garcia & Wei, 2014), jazyk sa vzťahuje na ľudské správanie a k procesu neustáleho stávania sa samým sebou v rámci používania jazyka, čo označili pojmom rozprávanie (*language*). Práve v školských situáciách je „*rozprávanie*“ to, čo sa odohráva cez prestávky pri výmene informácií v multilingválnom prostredí detí. Autorky tvrdia, že jazyk sa čoraz menej chápe ako jednoliaty autonómny systém vo svojich štruktúrach, ako ich vnímal Saussure, alebo v generatívnej forme bez vzťahu ku kontextu, ako popisoval Chomsky, ale začína byť v súčasnosti „*koncipovaný ako séria spoločenských postupov a akcií rečníkov, ktoré sú zakotvené v sieti sociálnych a kognitívnych vzťahov*“ (Garcia & Wei, 2014, s. 9).

Dá sa tomu rozumieť tak, že rozprávanie (*linguaging*) prepája akciu reči s aktuálnym vykonávaním a zaznamenávaním poznatkov, pričom nezáleží na jazyku/jazykoch, v ktorých prebieha. Tu dochádza k diskusii samotného vnímania bilingvizmu/multilingvizmu. Kým staršie teórie pracovali s predpokladom, že rôzne jazyky majú rôzne neurónové siete a pri rozprávaní má jednotlivec aktivované len centrá pre konkrétny jazyk, Cummins (1979; 1980) postuloval, že hoci navonok sa zdá, že jazykové systémy sú navzájom nezávislé, existuje medzi nimi istá kognitívna závislosť (*cognitive interdependence*), ktorú zaznamenávame ako jazykový transfer. Cummins (1980) predpokladal, že akademický/kognitívny aspekt zručností v druhom jazyku je čiastočne funkciou už osvojených zručností v prvom jazyku. Súčasné výskumy poukazujú, že hoci bilingválny jedinec má záujem hovoriť len jedným jazykom, aktivujú sa mu v mozgu všetky jazyky (Kroll, Bobb, & Hoshino, 2014).

Na základe týchto poznatkov Garciová (2009) hovorí o *dynamickom bilingvizme*. Tvrdí, že neexistuje jeden alebo viac jazykových systémov, ktoré by boli od seba nezávislé (tradičný bilingvizmus), alebo navzájom závislé (Cummins, 1979), ale predpokladá, že existuje len jeden jazykový systém, ktorý zahŕňa všetky jazyky, ktorými jednotlivec rozpráva. Tento systém nazvala Garciová (2009) dynamický bilingvizmus. Vychádza zo sociálnej a historickej podmienenosti jazykov a priebežnej aktualizácie jazykových systémov. Dynamický bilingvizmus poukazuje na *translanguaging*, ktorý je charakterizovaný ako bežné používanie jazyka u bilingválnych osôb (Garcia, 2011). V praxi to znamená, že v rodine sa deti rozprávajú jedným jazykom, no s rodičmi komunikujú rôznymi jazykmi, rádio môže vysielať v jednom jazyku, televízia v druhom. Keďže používanie jazykov je flexibilné, vychádza z aktuálnych potrieb. Z tohto pohľadu je jednoznačné, že pod pojmom *translanguaging* sa nerozumie striedanie/prepínanie kódov (*code-switching*), pretože toto vychádza z teórie dvoch jazykových systémov. *Translanguaging* neznamená jednoduché prepínanie medzi kódmi. Bilingválny jednotlivec si v rámci komunikácie vyberá z jazykového repertoáru ten kód, ktorý je práve vhodný a potrebný pre danú situáciu. Podľa Garciovej a Weiovej (2014), *translanguaging* poukazuje na skutočnosť, že jazyk je „činnosť a skúsenosť“ (angl. *action and practice*) a používanie

oboch jazykov u bilingvistov je potrebné považovať za normálne a nie za komunikačné chyby z pohľadu monolingvizmu (Garcia, 2009; 2011).

2. TRANSLANGUAGING V ŠKOLÁCH

Translanguaging v škole znamená každodenné využívanie viacerých jazykov súčasne na hodine v triede. V takejto triede sa žiaci učia učivo vo všetkých materinských jazykoch. Pre monolingválnych učiteľov, ktorí prichádzajú do styku prevažne s monolingválnymi žiakmi, je takýto prístup takmer nepredstaviteľný. V zahraničí nie je nezvyčajné, že na školách študujú žiaci desiatich, dvadsiatich, či viac národností, ktorých materinský jazyk je iný ako vyučovací jazyk školy. Pokiaľ by školy ignorovali materinský jazyk detí, potom by nerešpektovali 29. článok Dohovoru o právach dieťaťa z 2. septembra 1990, v zmysle ktorého „*Výchova musí pripraviť dieťa na aktívny život v dospelosti v slobodnej spoločnosti a zdôrazňovať rešpekt rodičov dieťaťa, jeho vlastnú kultúrnu identitu, jazyk a hodnoty a kultúrny pôvod a hodnoty ostatných*“. Už dávno sa za mýtus v bilingválnom vzdelávaní považuje názor, že miešanie kódov (*code-mixing*) je škodlivé pre jazykový a kognitívny vývin dieťaťa (Sorace, 2006). Tiež nie je pravda, že ak chce rodič, aby sa dieťa naučilo cieľový jazyk krajiny, má sa s dieťaťom rozprávať v danom jazyku a v súčasnosti sa odmieta aj teória, pri ktorej sa dieťa naučí štátny jazyk tak, že vyučovanie bude prebiehať len v štátnom jazyku, za vylúčenia materinského jazyka žiakov z vyučovania (Cummins, 2005).

Z pohľadu pedagogickej praxe je otázkou ako zabezpečiť *translanguaging* vo vyučovaní. Škola nemôže žiadať od učiteľov, aby ovládali všetky jazyky používané žiakmi a samotné bilingválne vzdelávanie rieši len dva jazyky, a to často nie na úrovni vzájomného transferu, ale len v rámci monolingválnych inštrukcií (Cummins, 2005). Podľa Garciovej a Seltzerovej (2015) to ani nie je potrebné. Každý učiteľ môže podporiť svojich študentov pri rozvoji ich domáceho jazyka vytvorením priateľského prostredia, v ktorom majú žiaci k dispozícii knihy a materiály vo viacerých jazykoch, podporovaním a vytváraním pracovných skupín detí s rovnakým domácim jazykom, v ktorom môžu diskutovať a písať (Garcia & Seltzer, 2015).

3. PRÍKLADY DOBREJ PRAXE

Garciová a Seltzerová (2015) poukazujú na rozvoj metalingvistického uvedomovania žiakov, z pozorovania práce a vyučovacieho procesu. Opisujú aktivity a fungovanie v triede učiteľa Browna. Trieda pozostávala z detí, z ktorých polovica pochádzala z rôznych krajín (Bolívia, Egypt, Mexiko, Maroko, Poľsko, Ukrajina, Jemen). Brown ako učiteľ neovládal ani jeden z týchto jazykov, ale vytvoril priestor pre *translanguaging* tým, že ubezpečil deti, že môžu používať svoje materinské jazyky. Dôležitejšie ako inštrukcie, ktoré deti dostávali, bolo vytvorenie možností pre vzájomnú komunikáciu a spoločné zdokonaľovanie sa v jednotlivých jazykoch pomocou vzájomného zdieľania detí. Učiteľ napríklad priniesol text, ktorý najskôr čítali v angličtine, následne ho pomocou Google Translator preložil do španielčiny a žiaci, ktorých materinský jazyk bol španielsky, ho mali prečítať v španielčine. Prípadné chyby v gramatike a v sémantike deti opravili. Následne preložili text do arabčiny, čím sa zapojili do hodiny ďalšie deti a vysvetlili rozdiely v čítaní a písaní v tomto jazyku. Žiaci sa učili nielen o danej problematike, ale zároveň o rozdieloch medzi jazykmi. Tým sa rozširovalo ich metalingvistické uvedomovanie vo viacerých jazykoch, učili sa vnímať jazyky a kultúry v ich odlišnostiach a podobnostiach. Žiaci sa postupne stávali kritickými sociolingvistami pri posudzovaní hodnôt, významu a hierarchie jazykov. Na hodinách boli žiaci v pozícii expertov na svoj materinský jazyk a kultúru a prinášali tieto poznatky žiakom, ktorí pochádzali výlučne z monolingválneho anglicky komunikujúceho prostredia.

Translanguaging nie je rozšírený len v USA. Benatiiová a Sanchézová Oroqui etová (2016), dlhodobo sledujú multilingválne školy v Kolíne nad Rýnom. Na školách v rámci projektu *Zažívaná viacjazyčnosť (Gelebte Mehrsprachigkeit)*, vytvorili hodiny materinského jazyka. Táto súčasť vyučovania nie je povinná. Počas niekoľkých rokov v škole navštevovalo tento typ vyučovacích hodín 120 000 žiakov hovoriacich 21 jazykmi (vrátane rómskeho jazyka). Cieľom školy je koordinovať obsah všetkých vyučovacích hodín a prepájať ich s vyučovaním v materinských jazykoch žiakov. Zo začiatku mali nemecké rodiny nedôveru voči tomuto typu vyučovania, ale pre monolingválne nemecké deti to bola možnosť počuť a zažiť viaceré jazyky,

spoznať ich jazykový systém. Nemeckí žiaci na týchto hodinách získali jazykové uvedomenie, toleranciu voči ostatným jazykom a kultúram (Benati & Sanchez Orochieta, 2017). Ďalším projektom Benatieovej a Sanchézovej Orichietovej bol projekt KOALA (koordinované učenie /*Koordiniertes Lernen*). Do tohto projektu sa zapojilo 26 škôl z oblasti Nordrhein-Westfalen, ktoré počas prvého stupňa základnej školy (prvý až štvrtý ročník) podporujú žiakov tým, že im umožňujú komunikovať a učiť sa okrem nemeckého jazyka aj v ich materinskom jazyku.

V Írsku pred 20-timi rokmi Kirvanová (2019) zaviedla *translanguaging* do školskej praxe. V Dubline, v škole, ktorej bola riaditeľkou, v súčasnosti úspešne vyučujú viac ako 50-timi jazykmi, pričom v jednej triede sa nachádzajú žiaci s 10 až 15 materinskými jazykmi. Deti prichádzajú do školy vo veku 5 rokov a často okrem materinského jazyka neovládajú ani írsky ani anglický jazyk. Použiť len jeden/dva vyučovacie jazyky v školskom prostredí by spôsobilo, že deti by neboli schopné participovať na vzdelávacom procese. Kirvanová využila potenciál rodičov detí, ktorí sa stali spoluedukátormi a doma vzdelávali deti v materinskom jazyku podľa požiadaviek školy. Už počas prvého ročníka sa žiaci podieľajú na spoluutváraní vzdelávania a vystupujú v úlohe experta pre svoj jazyk, ktorý je následne používaný a zdieľaný všetkými žiakmi v triede. Ako uvádza Kirvanová (2019), škola by nemohla byť úspešná vo vzdelávaní žiakov, ak by úzko nespolupracovala s rodičmi, ktorých vždy na začiatku vzdelávania motivuje k spolupráci. Starší žiaci, ktorí už majú osvojené čitateľské kompetencie, pracujú na vyučovaní so slovníkmi, učebnicami na vzdelávanie v ich materinskom jazyku. Kým počas prvých rokov vzdelávania sa škola viac zameriava na hĺbkové osvojenie jazykových a kultúrnych kompetencií v írskom, anglickom a materinskom jazyku žiakov, v neskorších ročníkoch, vďaka výbornému metalingvistickému uvedomovaniu, žiaci dosahujú dobré výsledky aj v ostatných typoch predmetov. Pri takomto type vzdelávania je potrebné prvočné poznanie jazykového, kultúrneho a náboženského pozadia žiakov školy (Mhic Mhathúna & Hill, 2008). Podľa výskumu írskych autoriek Mhic Mhathúnaovej a Hillovej (2008), rodičia, ktorých deti sú bilingválne vzdelávané, alebo sú slabšie v anglickom jazyku, prijímajú podporu v jazykovom vzdelávaní v ich materinskom jazyku lepšie ako rodičia, ktorí po-

chádzajú z inej krajiny, ktorých deti plynule rozprávajú po anglicky (teda jedným zo vzdelávacích jazykov školy). Celkovo sledovali 4 rôzne materské školy s rôznym tréningom učiteliek a rôznym národnostným, kultúrnym zložením detí. Učiteľky sa snažili začleniť deti do ranných aktivít, naučiť sa pár slov v jazyku detí, využiť iné deti k preloženiu inštrukcie aktivity, prípadne požiadali rodičov o preklad. Výskumníčky zistili, že pre rozvoj jazykových kompetencií v druhom jazyku, je dôležité odpovedať dieťaťu na jeho snahu o komunikáciu, a to verbálne alebo neverbálne. Ako problém videli možnosti prístupu k prekladu, porozumeniu kultúrnych odlišností a rozvoja angličtiny ako druhého jazyka, ak malo dieťa jazykové problémy (Mhic Mhathúna & Hill, 2008).

V prípade, ak učitelia majú záujem pracovať so žiakmi z multilingválneho prostredia metódou *translanguaging*, môžu siahnuť po príručke „*Translanguaging: a CUNY-NYSIEB sprievodca pre učiteľov*“, ktorú vypracovali Christina Celicová a Kate Seltzerová (2011) v spolupráci s Inštitútom pre štúdium jazykov v urbánnej spoločnosti (RISLUS) a City University v New Yorku. Nájdu tu informácie a konkrétne metodické postupy a aktivity pre praktickú aplikáciu postupu *translanguaging* v triede, rozvoj gramotnosti, uchopenie obsahu a vedomostí pri použití viacerých jazykov, vrátane stupňovitého podporovania žiakov v ich jazykovom vývine v oblasti slovných zásoby a syntaxe. Nakoľko príručka vychádzala z experimentálneho vzdelávania americko-mexických bilingválnych detí, metodické postupy sú uvedené v angličtine a španielčine. Autorky príručky pripomínajú dôležitosť zapojenia rodičov do vzdelávacieho procesu a vnímanie žiakov ako expertov na svoj materinský jazyk.

ZÁVER

V slovenských právnych predpisoch sa formálne predpokladá individuálny prístup učiteľov k deťom a žiakom, no v praxi je jeho napĺňanie problematické, nakoľko školské priestory a kurikulum neumožňujú rôzne tempo vzdelávania (Burjan a kol., 2017). Deti, ktoré pochádzajú z odlišných kultúrnych, sociálnych a jazykových pomerov, sa musia čo najrýchlejšie

prispôbiť štandardným a väčšinovým podmienkam v školstve. Toto očakávanie je nerealistické. Podobne, ani deti zo sociálne vylúčených komunít nemôžu spĺňať požiadavky školy, už len z princípu nedostatočného osvojenia si slovenského jazyka a obmedzeného jazykového kódu (Lukšík & Lemešová, 2013). Vo vzdelávaní je potrebné prepojiť čitateľské/akademické schopnosti s verbálnymi schopnosťami bilingválneho dieťaťa a prvé roky v škole vyučovať dieťa v jeho materinskom jazyku (Cummins, 2005), pretože len dobré osvojenie základov materinského jazyka, umožňuje dieťaťu osvojiť si kognitívne a akademické zručnosti aj v druhom jazyku.

Nedostatočná pripravenosť a otvorenosť slovenského školského systému voči inkluzívnemu vzdelávaniu, ktoré by vedelo rozvíjať nadané deti, deti s poruchami učenia, deti z majoritného obyvateľstva, ale aj deti z marginalizovaných skupín, je na Slovensku stále výrazná. Podľa Burjana a kol. (2017), na základných školách badať strach a predsudky, pozitívny postoj k autoritárstvu, dogmatizmus, šikanovanie a násilné správanie, čo je spôsobené absentujúcim inkluzívnym vzdelávaním. Deti napodobňujú správanie dospelých, predovšetkým svojich rodičov a silnejúce negatívne tendencie voči migrantom sa odzrkadľujú aj v predsudkoch troj- až deväťročných detí (Pirchio et al., 2018). Využitie metódy *translanguaging* pomáha žiakom z majoritnej spoločnosti k prijatiu spolužiakov z minoritného prostredia, vytvára porozumenie pre inakosť a buduje sociálnu dôveru. Deťom rozširuje sociálne kompetencie. „Možno predpokladať, že skorý kontakt s viacerými jazykmi a kultúrami prispieva k vyššej miere otvorenosti voči zmenám, nižšej miere rigidity vo vnímaní vlastnej jazykovej identity“ (Sokolová, 2012, p. 176). Nezanedbateľný vplyv má na rozvoj jazykových kompetencií, implicitné porozumenie cudzích jazykov, rozvoj jazykového a metalingvistického povedomia (Garcia, 2017). *Translanguaging* je možné však využívať aj pri vyučovaní cudzích jazykov starších žiakov. Jedným z príkladov je využitie pozitívneho transferu z predtým naučeného cudzieho jazyka na nový cudzí jazyk. Takéto vyučovanie môže prispievať k znižovaniu úzkosti pri učení sa jazykov, keďže deti samy si vytvárajú a odvodzujú pravidlá pre nový jazyk, využívajú predtým osvojené vedomosti a skúsenosti, čo vedie k využívaniu iných kognitívnych stratégií pri osvojovaní si nového jazyka a k rýchlejšiemu rozvoju jazykovej a čitateľskej gramotnosti u detí.

LITERATÚRA

1. AIAKBARI, M., & ALLAHMORADI, N. (2014). On the Effects of Social Class on Language Use: A Fresh Look at Bernstein's Theory. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(3), 82-88. Doi: 10.7575/aiac.all.v5n.3p.82.
2. BENATI, R., & SANCHÉZ OROQUIETA, M. R. (2016). Multilingual Learning. In *Great Start in Life. The best Possible Education in Early Years*. Brussels.
3. BENATI, R., & SANCHÉZ OROQUIETA, M. R. (2017). Mehrsprachiges Lernen Kölner Erfahrungen. *GS aktuell*, 137, 14-16.
4. BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
5. BURJAN, V. a kol. (2017). *Učíace sa Slovensko*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné na https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
6. CELIC, C., & SELTZER, K. (2011). *Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educators*. NY: CUNY-NYSIEB.
7. CREESE, A., & BLACKLEDGE, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. Doi: 0026-7902/10/103-115.
8. CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
9. CUMMINS, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.
10. CUMMINS, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Dostupné na <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf>
11. GAŽOVIČOVÁ, T., DRÁL, P., GALLOVÁ KRÍGLEROVÁ, E., & KADLEČÍKOVÁ, J. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby*

- a riešenia. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku.
12. GARCIA, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21 st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohtanty, & M. Panda (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalism the local* (s. 140-158). New Delhi: Orient Blackswan.
 13. GARCIA, O. (2011). Theorizing Translanguaging for Educators. In C. Celic, & K. Seltzer, *Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educators* (s. 1-6). NY: CUNY-NYSIEB.
 14. GARCIA, O. (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y subiendo as Afterword. *Journal of Language Identity & Education*, 16(4), 256-263. Doi 10.1080/15348458.2017.1329657.
 15. GARCIA, O., & SELTZER, K. (2015). *Translanguaging Current in Language Education*. 47-12207-3-00 Symposium2015.indd 19-30.47-12207-3-00.
 16. GARCIA, O., & WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmilian. Doi: 10.1057/9781137385765.
 17. CHAMPLIN, M. J. (2016). „*Translanguaging and Bilingual Learners: A Study of How Translanguaging Promotes Literacy Skills in Bilingual Students*“. Education Masters. Paper 323.
 18. KIRVAN, D. (2019). Multilingual environments: benefits for early language learning. *TEANGA Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10(10): Multilingualism in the early years. Dostupné na <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/69>
 19. KONCULOVÁ, A., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2017). Development of narrative competencies of children from socially disadvantaged environment using stories and narration. *ecoetra.com Sientific eJournal*, 3.
 20. KROLL, J. F., BOBB, S. C., & HOSHINO, N. (2014). Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. *Current Directions in Psychological Science*, 23(3), 159-163. Doi: 10.1177/0963721414528511.
 21. LUKŠÍK, I., & LEMEŠOVÁ, M. (2013). *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitatis Trnaviensis.

22. MEISEL, M. (2003). Raná diferenciácia jazykov u bilingválnych detí. In J. Štefánik (Ed.), *Antológia bilingvizmu* (s. 260-282). Bratislava: AEP.
23. MHIC MHATHUNA, M., & HILL, U. (2008). Strategies in Working with Children Learning English as a Second Language in Vision into Practice. In S. O'Brien, P. Cassidy, & H. Schonfeld (Eds.), *The Proceedings of International Conference 2007, CECDE* (s. 180-187). Dublin: Castle.
24. PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y., PANNO, A., MARICCHIOLO, F., & CAR-RUS, G. (2018). A Chip Off the Old Block: Parents' Subtle Ethnic Preju-dice Predict Children's Implicit Prejudice. *Frontiers in Psychology*, 9(110). Doi: 10.3389/fpsy.2018.00110.
25. PRŮCHA, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psy-cholingvistiky*. Praha: Grada.
26. SOKOLOVÁ, L. (2012). Jazyk ako identita: sociolingvistická identita v ži-votných príbehoch slovenských bilingvistov. In *Rozvíjanie cudzojazyč-ných zručností u detí v školskom a rodinnom prostredí. Zborník z me-dzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 167-178). Bratislava: Havava.
27. SOMOROVÁ, R., BLEJOVÁ, M., & ČUNTALOVÁ, M. (2014). *Jazykový kurz. Metodické odporúčania Vyučovanie štátneho jazyka pre deti cu-dzincov v SR*. Bratislava: ŠPÚ.
28. SORACE, A. (2006). The more, the merrier: fact and beliefs about the bilingual mind. In S. Della Sala (Ed.), *Tall tales about the Mind and rain: Separating Fact from Fiction*. Oxford: Oxford University Press.
29. Štatistický úrad Slovenskej republiky. (2018). *Štatistická ročenka*. Bra-tislava: ŠÚ SR.
30. WEI, L., & GARCIA, O. (2017). From Researching Translanguaging to Translangugaging Research. In K. King et al. (Eds.), *Research Methods in Language and Education, Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing Switzerland. Doi: 10.1007/978-3-319-02329-8_16-1.
31. ŽÁČKOVÁ, M., & VLADOVÁ, K. (2005). *Deti cudzincov vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska dodržiavania ľudských práv a práv detí*. Bratislava: ŠPÚ.

RESUME

In the Slovak legislation, an individual approach of teachers to children is formally presumed, but in practice, its fulfilment is problematic, as the school premises and curriculum do not allow different pace of education (Burjan et al., 2017). Children who come from different cultural, social and linguistic backgrounds, must adapt to the standards and school conditions of majority. But this expectation is unrealistic. Similarly, children from socially excluded communities cannot meet the requirements of the school at first because of insufficient acquisition of the Slovak language and limited language code (Lukšík & Lemešová, 2013) as quickly as possible.

In education, it is necessary to link reading/academic skills with the verbal abilities of a bilingual child and to dedicate the first years of school teaching a child in his mother tongue (Cummins, 2005), because only a good mastery of the mother tongue allows the child to acquire cognitive and academic skills in the second language. Translanguaging allows children to use both languages – first and second – in the school as equal. Therefore they can develop good language competencies in both languages at once.

The use of the translanguaging method helps pupils from the majority society accept their classmates from a minority environment, create an understanding of inequality and build social trust. It also extends social competences to children. „It can be assumed that early contact with several languages and cultures contributes to a higher degree of openness to change, a lower degree of rigidity in the perception of one’s own language identity.“ (Sokolová, 2012, p. 176) It also has a significant influence on the development of language competences, the implicit understanding of foreign languages, the development of linguistic and meta-linguistic awareness (Garcia, 2017).

However, translanguaging can also be used to teach foreign languages to older pupils. One example is the use of a positive transfer from a previously learned foreign language to a new foreign language. Such teaching can contribute to the reduction of language learning anxiety, as children

themselves create and derive rules for a new language using previously acquired knowledge and experience, leading to the use of other cognitive strategies to acquire a new language and to develop their linguistic and reading literacy more rapidly.

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.

Katedra psychológie a patopsychológie

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

zacharova@fedu.uniba.sk

4 PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V POLSKU

INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN POLAND

LUCIE ZORMANOVÁ

Uniwersytet Śląski, Katowice

Abstrakt: Analytická zpráva má tři části. První část představuje proměny přípravného vzdělávání učitelů v Polsku od roku 1773 až do současnosti. Těžiště výkladu spočívá především v popisu vývoje pregraduálního vzdělávání polských studentů pedagogických oborů ve 20. století. Druhá část se zaměřuje na současnou podobu přípravného vzdělávání polských učitelů. Třetí část studie se zaměřuje na nejnovější reformu vysokého školství a vědy v souvislosti se zákonem Ustawa 2. 0.

Klíčová slova: učitelé, pregraduální vzdělávání, Polsko, Ustawa 2.0, reformy

Abstract: The analytical report has three parts. The first part presents changes in teacher training in Poland from 1773 to the present. This part focuses on the description of the development of teacher training in Poland in the 20th century. The second part focuses on the current form of Polish teacher training. The third part of the study focuses on the latest reform of higher education and science in the context of Ustawa 2. 0.

Key words: teachers, pre-university education, Poland, Ustawa 2.0, reforms

ÚVOD

Otázky kvality vzdělávacího systému jsou úzce propojeny s otázkou kvality vyučujících a jejich pregraduální přípravou. Z toho důvodu je v současné době ve vyspělých státech věnována pregraduální přípravě učitelů intenzivní diskuse.

Přípravné vzdělávání učitelů si prošlo v Polsku v posledních desetiletích několika reformami, podobně jako tomu bylo i v jiných evropských státech. V kontextu diskusí o pregraduální přípravě učitelů se setkáváme se dvěma tendencemi. První z nich se vyznačuje kritikou současné pregraduální přípravy učitelů, druhá z nich se orientuje na tvorbu standardů vzdělávání pedagogů, plánů a vizí zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů (Průcha, in Śliwerski, 2006).

1. VYBRANÉ ASPEKTY HISTORICKÉHO VÝVOJE SYSTÉMU PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

1.1 Vývoj přípravného vzdělávání učitelů pro preprimární vzdělávání

Pregraduální příprava učitelů pro předškolní vzdělávání má své počátky v 19. století, kdy začaly také v Polsku podle Froeblova systému vznikat první opatrovny (*ochronka*) a dětské zahrádky. První opatrovna byla založena v roce 1837 ve Varšavě (Bobrowska-Nowak, 1978).

Se jménem Fridricha Froebela také souvisí zrod prvního kurzu pro pěstouny a pěstounky, které byly nazývány freblankami (Bobrowska-Nowak, 1978). O rozvoj předškolní výchovy v Polsku se zasloužila Maria Weryho-Radziwiłowiczowa, a to mezi jiným založením Společnosti pro předškolní výchovu (*Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego*), která v roce 1904 začala provozovat první výchovně vzdělávací instituce pro pěstounky (Wroczyński, 1980). Významnou roli ve vzdělávání učitelek mateřských škol sehrál Stanisław Karpowicz, který vytvořil vlastní koncepci vzdělávání učitelek mateřských škol, organizoval tzv. pedagogické kurzy pro učitelky mateřských škol (*Kursy Pedagogiczne dla Wychowawczyń Przedszkoli*).

Začátek 20. století přinesl zvýšení počtu opatroven, vznik sítě různého typu a důraz na vzdělávání pěstunek (Zormanová & Szafránska-Gajzdica, 2017). Na počátku 20. století se sami učitelé a pěstounky významně zasadili za zvýšení své kvalifikace a zlepšení svých pracovních podmínek, zejména ve venkovských vzdělávacích a výchovných zařízeních. Roku 1906 na Sjezdu pěstunek byly schváleny první směrnice týkající se profesního vzdělávání pěstunek (Bobrowska-Nowak, 1978) a v roce 1919 na Sněmu učitelů byla zdůrazněna důležitost vzdělávání pěstunek. Tyto akce bezesporu přispěly k tomu, že v letech 1923-1928 došlo ke zkvalitnění a prodloužení vzdělávání pěstunek. Ministerstvem náboženských vyznání a osvěty a vzdělávání (*Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*) byly již organizovány dvouleté kursy pro pěstounky pracující v opatrovních (Balcerek, 1978).

Pojem mateřská škola byl poprvé uzákoněn až v roce 1932, kdy vešel v platnost Nový zákon o školské soustavě (Bobrowska-Nowak, 1978), v němž byly stanoveny požadavky na vzdělávání učitelek mateřských škol. Dle tohoto zákona bylo možno potřebnou kvalifikaci získat absolvováním čtyřleté pedagogické školy (*seminarium nauczycielskie*) pro učitelky mateřských škol, kterou mohly studovat dívky, jež ukončily alespoň 6. třídu základní školy. Potřebnou kvalifikaci bylo možno také získat ve dvouletých pedagogických lyceích, které mohly studovat dívky, jež ukončily měšťanskou školu či absolvovaly první čtyři roky gymnázia. Obě školy poskytovaly svým studentkám neúplné středoškolské vzdělání, orientované především na praktickou přípravu svých studentek (Ustawa o ustroju szkolnictwa, 1932). Pedagogická lycea v duchu orientace na praktickou přípravu fungující od roku 1950 začala zakládat vlastní mateřské školy, v nichž studentky získávaly pedagogickou praxi, tzv. *szkoły ćwiczeń*. Z toho důvodu byla pedagogická lycea svými absolventy velmi kladně hodnocena, zejména pro praktičnost zaměření přípravného vzdělávání (Woskowski, 1964).

Od roku 1955 byla délka vzdělávání v pedagogických lyceích prodloužena na 4 roky a od roku 1957 na 5 let. Pedagogická lycea tak začala poskytovat svým studentkám úplné středoškolské vzdělání, zakončené maturitní zkouškou (Dereň, 2011). Až do roku 1973 postačovalo učitelům mateřských škol středoškolské vzdělání.

V roce 1974 se přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol opět prodloužilo. V letech 1974 až 1984 zajišťovala přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol učitelská studia (*studia wychowania przedszkolnego*), která přijímala absolventy základních škol i středních škol. Absolventi základních škol zde studovali 12 semestrů, absolventi gymnázií 4 semestry, absolventi uměleckých středních škol 3 semestry. Studenti, kteří započali studium na učitelských studiích již po absolvování základní školy, zde po ukončení 8 semestrů skládali maturitní zkoušku a poté pokračovali čtyři semestry v dalším studiu (Zormanová & Szafranska-Gajzdica, 2017). Učitelská studia od roku 1984 do roku 1990 fungovaly jako dvouleté či šestiletá učitelská studia (*studia nauczycielskie*).

Po roce 1990 bylo přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol organizováno na úrovni vysokoškolského studia na vysokých školách pedagogických, některé vzdělávací instituce pro učitele mateřských škol se staly součástí již dříve fungujících univerzit (Kautz, 2011).

1.2 Vývoj přípravného vzdělávání učitelů pro primární vzdělávání

Tradice přípravného vzdělávání učitelů primárního vzdělávání organizovaného státem sahá až do doby Komise národního vzdělávání (*Komisja Edukacji Narodowej*), která fungovala v letech 1773-1794 a která kvůli nedostatku učitelů ve farních školách začala pořádat učitelské semináře (*seminaria nauczycielskie*), jež přijímaly studenty na základě úspěšně vykonaných přijímacích zkoušek (Kot, 2004). Vzdělávání učitelů tak probíhalo ve tříletých učitelských seminářích, do kterých se absolventi lidových škol (*szkoła ludowa*) dostali po ukončení dvou či tříletých preparand (Homola, 1981).

V této době ve všech částech dnešního Polska byli studenti učitelských seminářů povinni skládat dvě zkoušky (Majorek, 1971), z nichž první ukončila jejich studium v učitelském semináři a druhá byla realizována po několika letech práce ve školství a měla praktický charakter (Bogus, 2011).

Roku 1919 byl vydán Dekret o vzdělávání učitelů obecných škol v Polsku (*Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*) sjednocující organizaci přípravného vzdělávání učitelů na celém

území Polska, jenž uzákonil učitelské semináře o délce studia pět let. Přičemž první tři roky vzdělávání mělo spíše charakter všeobecně vzdělávací, další dva roky pak již směřovaly k přípravě na profesi učitele (Bogus, 2009). Do učitelských seminářů byli přijímáni děvčata i chlapci, kteří ukončili obecnou školu a jejichž věk nebyl vyšší než 20 let. Vzdělávání v učitelských seminářích bylo ukončeno učitelskou zkouškou (*egzamin nauczycielski*), která opravňovala k práci na pozici prozatímního učitele (*tymczasowego nauczyciela*) v obecných školách (Dereń, 2010).

Roku 1928 byly otevřeny na základě rozhodnutí Ministerstva náboženských vyznání a vzdělávání a osvěty (*Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*) první pedagogia o délce studia v rozsahu dvou let. Uchazeči o studium museli mít ukončené středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou (Dereń, 2011).

Roku 1932 byly zrušeny učitelské semináře a vznikla tříletá pedagogická lycea (*licea pedagogiczne*). Uchazeči o studium museli mít ukončeno studium na obecné škole a dále vystudovány čtyři třídy gymnázia zakončeného „malou maturitou“ (Dz. U, 1933). Délka studia na pedagogických lyceích se v roce 1947 prodloužila na čtyři roky, v roce 1957 na pět let (Dereń, 2010). Prodloužení tohoto studia mělo za cíl připravit studenty pedagogických lyceí také na vysokoškolská studia (Chmielewski, 2006).

Od roku 1954 existovala ještě jedna možnost získání učitelské kvalifikace, a to pomocí absolvování dvouletých učitelských studií (*studia nauczycielskie*) určených pro absolventy střední školy. Učitelská studia byla zlikvidována roku 1975, kdy školu opustili poslední studenti. V roce 1984 však byla obnovena a fungovala v podobě dvouletých učitelských studií určených pro absolventy střední školy a šestiletých učitelských studií určených pro absolventy základní školy až do roku 1990.

V roce 1970 byla pedagogická lycea připravující učitele obecných škol zlikvidována. Na místo pedagogických lyceí připravujících učitele 1. stupně základních škol byly organizovány tříleté vysoké školy učitelské (*wyższe szkoły nauczycielskie*), které dávaly svým studentům možnost získat plně vysokoškolské vzdělání. První škola tohoto typu vznikla již roku 1968 (Dz. U, 1972). Tyto školy fungovaly ve formě samostatných institucí či byly sloučeny s univerzitami nebo vysokými školami pedagogickými.

1.3 Vývoj přípravného vzdělávání učitelů sekundárních škol

Učitelé středních škol museli mít od roku 1856 vzdělání universitní. Pokazuje to na vysoká očekávání společnosti vzhledem k vědomostem učitelů středních škol, od nichž byl očekáván všeobecný přehled, nejen vědomosti ve vlastním oboru. Učitelé středních škol získávali kvalifikaci během čtyřletých univerzitních studií, přičemž 5 semestrů studia bylo realizováno na filozofické fakultě – zde se vzdělávali v předmětech pedagogicko-psychologických, didaktice, a tři semestry na jiné fakultě shodné s aprobací. Studenti byli v rámci tohoto studia vzdělávání ve filozofii, psychologii, pedagogice, dějinách pedagogiky, školní hygieně, tělocviku, cizím jazyce, oborové didaktice, absolvovali také hodiny hospitací na gymnáziu. Na čtvrtém roku studií skládali studenti žádost o připuštění ke zkouškám před Odbornou zkušební komisí pro kandidáty na učitele středních škol (*Naukowa Komisja Egzaminacyjna dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich*). Komise fungovala při každé universitě a byla jmenována ministrem náboženského vyznání, osvěty a vzdělávání (*Minister Wyznań i Oświecenia*). Studenti museli složit těžkou zkoušku skládající se z několika částí, jako byly písemné domácí práce z filozofie, pedagogiky a oborové didaktiky. Studenti klasické filologie psali písemné domácí práce v latinském nebo řeckém jazyce, zatímco studenti moderních jazyků je psali v jazyce, ve kterém měli vyučovat. Na tyto domácí práce měli studenti tři měsíce. Pokud písemné práce byly hodnoceny kladně, mohli studenti skládat tzv. klauzurní zkoušku (*egzamin klauzurowy*). V rámci klauzurní zkoušky musel student prokázat znalosti předmětů, které bude vyučovat. Zkouška z hlavního vyučovacího předmětu trvala 8 hodin a zkouška z vedlejšího předmětu 4 hodiny. Pokud kandidát uspěl i v klauzurní zkoušce, mohl praktikovat v rámci zkušebního neplaceného roku v jedné ze středních škol. K jeho povinnostem patřily hospitace výuky ostatních profesorů v rozsahu 12 až 16 hodin týdně. Po několik týdnech praktikant také vyučoval pod dozorem uvádějího učitele (*nauczyciela prowadzącego*). Pokud jeho první vyučovací hodiny v roli učitele (*występy nauczycielskie*) byly uvádějícím učitelem pozitivně hodnoceny, mohl dále vyučovat 2 hodiny týdně, ale stále pod dozorem uvádějího

učitele. Po půl roce mohl již samostatně učit. Pokud praktikant vyučoval alespoň 6 hodin týdně, dostával mzdu (Kramarz, 1987).

V meziválečném období bylo realizováno pro učitele středních škol magisterské studium, zakončené magisterskou zkouškou (Śliwiński, 1929). Zkouška se skládala ze tří částí: z části praktické, jejímž zadáním bylo předvést ukázkovou vyučovací hodinu, písemné zkoušky z pedagogiky, obecné didaktiky, oborové didaktiky a ústní zkoušky z pedagogické psychologie, pedagogiky, obecné didaktiky, oborové didaktiky, organizace školství, dějin pedagogiky, školní hygieny, znalosti školních vzdělávacích programů, školní legislativy, dovednosti efektivně používat učebnice a didaktické pomůcky. V této formě byla organizována příprava učitelů středních škol ještě do roku 1948 (Dziduszko, 1963).

Od roku 1951 se začalo z organizací dvoustupňového způsobu vzdělávání (Dz. U. RP, 1950). První stupeň připravoval pro práci učitele na střední škole, zatímco druhý stupeň pro vědeckou práci (Dz. U. RP, 1952). Až do školního roku 1950/51 nebyla povinně realizována pedagogická příprava v rámci vysokoškolského studia učitelů středních škol, od toho roku v rámci pedagogické přípravy studenti absolvovali také pedagogickou praxi v rozsahu 2 týdnů. Od roku 1953 se začalo organizovat čtyřleté magisterské studium, které připravovalo učitele středních škol a 7. a 8. ročníků základních škol (Wojtyński, 1971), která se od roku 1954 prodloužila na pětiletá jednolitá magisterská studia (Dz. U., 1955). Tyto studia již měly větší rozsah pedagogicko-psychologických předmětů a čtyřtýdenní pedagogickou praxi. Ale i přesto absolventi nebyli dostatečně připraveni na práci na střední škole či základní škole (Maleczyńska, 1961). Tyto negativní stránky přípravy učitelů středních a základních škol měly být odstraněny od roku 1963 pomocí organizace dvoustupňových učitelských studií, které by připravily učitele základních i středních škol v pedagogice a také v oboru (Wojtyński, 1962).

Roku 1973 bylo uzákoněno, že studenti učitelství pro základní a střední školy se budou vzdělávat v jednolitých pětiletých magisterských studijních programech na univerzitách a vysokých školách pedagogických (*wyższe szkoły nauczycielskie*). Roku 1968/69 začala být realizována dvouoborová studia na vyšších učitelských školách (*wyższe szkoły auczycielskie*) (Kulpa,

1978). V roce 1973 bylo konstatováno, že všechny obory se musí odbývat na jednolitéch jednooborových magisterských studiích (Wojtyński, 1971). Roku 1989 bylo ve Zprávě Výboru odborníků pro národní vzdělávání (Raport Komitetu Ekspertów *Edukacja Narodowym Priorytetem*) potvrzeno, že učitelé nejsou dobře připraveni na práci učitele. Proto od roku 1990 byli učitelé nižších a vyšších sekundárních škol vzdělávání ve tříletých kolegiích učitelských (*kolegia nauczycielskie*), v nichž bylo přípravné vzdělávání učitelů orientováno spíše prakticky, a které plnily svou funkci do roku 2016 (Kolegium nauczycielskie, 2014).

2. SOUČASNÉ STRUKTURY

V současné době je systém vzdělávání učitelů regulován Nařízením ministra vědy a vysokoškolského vzdělávání v kontextu standardů přípravy na profesi učitele (*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*) ze dne 17. ledna roku 2012 (Dz. U., 2012).

Vzdělávání učitelů se odehrává na univerzitách, pedagogických akademiích (*akademiach pedagogicznych*), vyšších školách pedagogických, tělovýchovných akademiích (*akademia wychowania fizycznego*) a vysokých školách technických (*politechnikach*).

V polském vysokém školství existují státní i soukromé vysoké školy, které připravují učitele, přičemž soukromých vysokých škol je velký počet. Vzdělávání učitelů je realizováno v tříletém bakalářském studijním programu a dvouletém navazujícím magisterském studijním programu a také v rámci celoživotního vzdělávání (*studia podyplomowe*).

2.1 Přípravné vzdělávání učitelů pro mateřské školy a 1. stupeň základní školy

V Polsku je běžné studium dvou specializací, které poskytují společnou přípravu učitelů pro mateřské školy a 1. - 3. ročník základní školy a které je realizováno dle vzdělávacích standardů pro jednotlivé studijní obory na

základě Rozhodnutí Ministra vědy a vysokoškolského školství ve věci standardů vzdělávání dle konkrétních studijních oborů a programů (*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia*) ze dne 12. července 2007 (Dz. U., 2007). Dle těchto vzdělávacích standardů jsou vyučovány oborové předměty související se specializací, předměty společného základu, pedagogické a psychologické předměty, které jsou společné pro všechny pedagogické obory a realizovány také pedagogické praxe (*Ministerstwo nauki szkolnictwa wyższego, Rozporządzenie ministra nauki szkolnictwa wyższego z dnia 17. stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*) (Dz. U., 2012).

Pedagogická praxe v Polsku je realizována na základě Rozhodnutí Ministerstva školství a sportu ze dne 7. září 2004 (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7. września 2004 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*). V rámci tohoto Rozhodnutí je vymezen minimální počet hodin, který se musí zrealizovat v rámci pedagogické praxe (Dz. U., 2004).

2.2 Přípravné vzdělávání učitelů vyšších tříd základních škol a škol středních

Polští učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů ve vyšších třídách základní školy (4. - 8. třída), a na školách středních musí mít ukončeno vysokoškolské studium zakončené titulem bakaláře nebo magistra v daném oboru, který je ve shodě s vyučovacím předmětem, jenž bude učitel vyučovat na základní či střední škole. Kromě toho musí mít také ukončeno pedagogické minimum (*prygotowanie pedagogiczne*) v rámci celoživotního vzdělávání (*studia podyplomowe*).

V současném přípravném vzdělávání učitelů pro vyšší třídy základní školy (4. - 8. třída) a vyšší sekundární školy je málo prostoru pro výuku pedagogicko-psychologických vědomostí a dovedností a především pro získávání pedagogické praxe přímo ve školách. Výuka pedagogických a psychologických předmětů je zde okrajová, hlavní důležitost je přiklá-

dána studiu aprobačních předmětů. Důraz na studium aprobačních předmětů je především posilován na univerzitách, zde je dominantní postavení výuky aprobačních předmětů nejvýraznější. Nižší dominantnost výuky aprobačních předmětů a více prostoru pro výuku pedagogických a psychologických disciplín je typická pro vysoké školy pedagogické, vysoké školy poskytující přípravu vzdělávání učitelů či na pedagogických akademiích.

3. DISKUSE O REFORMĚ PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V KONTEXTU USTAWY 2.0 - KONSTITUCJI DLA NAUKI (ÚSTAVA PRO VĚDU)

V současné době Polská republika bojuje se zhoršením úrovně učitelské přípravy. Zhoršení úrovně učitelské přípravy souvisí se snížením standardů vzdělávání učitelů a také s nízkou úrovní některých vysokých škol. Proto se ministerstvo v rámci Ustawy 2.0 (*USTAWA z dnia 20. lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*) rozhodlo tuto skutečnost změnit a učitelé budou nadále připravováni pouze na vysokých školách a univerzitách, které se věnují také vědeckému výzkumu a v rámci výuky studentů využívají nejnovějších poznatků z pedagogického výzkumu na téma vzdělávání učitelů a výuka žáků.

Podle nové ústavy je uzákoněno, že studijní programy Pedagogika předškolní a Pedagogika 1. stupně základní školy, Speciální pedagogika budou fungovat pouze jako jednolitá pětiletá magisterská studia (Wójcik, 2017). Zatímco vzdělávání učitelů, kteří se připravují na dráhu učitele dvou předmětů na základní či střední škole, bude nadále realizováno ve formě 3+2 (Reforma szkolnictwa wyższego, 2018).

Ustawa 2.0 má také lépe, více prakticky připravit studenty učitelství na jejich budoucí práci. Proto je plánováno, že studenti učitelství budou mít více hodin pedagogické praxe ve školách, navíc školy budou více spolupracovat s učiteli, kteří působí v pedagogické praxi.

ZÁVĚR

Polské školství a zejména příprava učitelů je v současné době podrobována kritice, a to jak z řad učitelů, akademických pracovníků, studentů učitelství, tak také politických pracovníků. V Polsku existuje velmi mnoho vysokých škol, které umožňují získat kvalifikaci pro učitelskou profesi, ne všechny z nich však zajišťují kvalitní přípravu učitelů (Nauczyciel złe przygotowany, 2017). Vzhledem k vysokému počtu vysokých škol připravujících učitele je nezbytné sledovat jejich kvalitu, přičemž doufáme, že zde výrazně napomůže realizace učitelského vzdělávání podle Ustawy 2. 0.

Slabým místem současného systému vzdělávání učitelů je také absence přijímacích zkoušek do pedagogických studijních programů. V Polsku v současné době není stanoven ani limit počtu studentů, kteří mohou být přijati k řádnému studiu, nejsou zavedena žádná selektivní kritéria, proto není možné zjistit, zda jsou uchazeči o pedagogické studium vhodnými kandidáty na učitele, zda mají jisté predispozice pro danou práci (Nauczyciel złe przygotowany, 2017). Studenti jsou přijímáni ke studiu na základě studijního prospěchu na maturitním vysvědčení, především známek z předmětů souvisejících s aprobací či studijním oborem. Pouze na některé studijní obory, které jsou spjaty s uměleckým talentem, je přijímací řízení také orientováno na umělecké dovednosti (Chmiel, 2014). Přijímací řízení by však mělo být orientováno na zájem o studijní obor (Włoch, 2005).

Kritické názory se objevují také k otázce průběhu studia. Mnoho polských pedeutologů si uvědomuje, že příprava učitelů na vysoké škole je příliš teoretická, že je zde málo prostoru pro praktická cvičení a málo hodin pedagogických praxí. Poukazují na to, že studenti mají málo seminářů, na kterých by mohli nabývat pedagogických dovedností a rozvíjet je. Doporučují, aby systém vzdělávání učitelů byl úzce propojen se školou a aby se zvětšil počet hodin pedagogických praxí a také počet seminářů, které prakticky připravují studenty na učitelskou profesi (Hojnacki & Polak, 2016). Navíc bylo zjištěno, že systém koncepce praktické přípravy není efektivní, je proto potřebné vytvořit novou koncepci praktické přípravy, která má těžiště v pedagogické praxi a prakticky orientovaných seminářích, která by byla

v souladu se současnou společností a jejími požadavkami, připravovala studenty na spolupráci s rodiči (Nauczyciel źle przygotowany, 2017), vedla studenty k dovednosti efektivního využití aktivizačních metod a využívání informačně-komunikačních technologií (Morawska, Latoch-Zielińska, & Krajka, 2012).

Resumé: Analytical report has three parts. The first part presents the transformations of initial teacher education in Poland from 1773 to the present. The second part focuses on the current form of initial education of Polish teachers, which is currently carried out at universities, pedagogical academies (akademiach pedagogicznych), higher education schools, physical education academies (akademia wychowania fizycznego) and technical universities (politechnikach). Teacher education is realized in a three-year bachelor's degree program and a two-year follow-up master's degree program and also in the form of lifelong learning (studia podyplomowe). The third part of the study focuses on the latest reform of higher education and science in connection with Ustawa 2.0, which aim is improving of the quality of initial teacher education.

LITERATURA

1. BALCEREK, M. (1978). *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
2. BOBROWSKA-NOWAK, W. (1978). *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
3. BOGUS, M. (2009). Model kariery polskiego nauczyciela na Śląsku Cieszyńskim w czasach Austriackich. In W. Korzeniowska, A. Mitas, R. Mrózek, & A. Murzyn, *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Od Polskiego Seminarium Nauczycielskiego do Filli Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie* (s. 25-42). Katowice: Uniwersytet Śląski.
4. BOGUS, M. (2011). Prawne uregulowania zawodu nauczyciela szkół elementarnych v ustawodawstwie Śląska Austriackiego w XIX wieku. In Z. Jirásek a kol., *Slezsko v 19. století* (s. 297-310). Opava.

5. *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*, Dz. U. Min. WRiOP Nr 2, poz. 3, 1919 r.
6. *Dekret z dnia 7 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym*, Dz. U. Min. WRiOP Nr 2, poz. 2, 1919 r.
7. DEREŃ, E. (2010). *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1971)*. Mysłówice: GWSP.
8. DEREŃ, E. (2011). *Kształcenie nauczycieli w Polsce : Kształcenia nauczycieli szkół powszechnych (podstawowych) lata 1918-1939*. Dostępne na <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/organizacja-ksztalcenia-nauczycieli/lata-1918-1939>
9. Dz. U. Nr 50, poz. 389, 1933 r.
10. Dz. U. RP, 1950, nr 10
11. Dz. U. RP, 1952, nr 6, poz. 38.
12. DZIDUSZKO, K. (1963). *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli* (s. 9-11). Warszawa.
13. HOJNACKI, L., & POLAK, M. (2016). *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*. Dostępne na http://www.academia.edu/13444710/Jakich_pilnych_zmian_potrzebuje_pols
14. HOMOLA, I. (1981). *Nauczycielstwo krakowskie w okresie autonomii (1867-1914)*. In R. CZEPULIS, & R. Rastenis, *Inteligencja polska XIX i XX wieku. Studia* (s. 113-130). Warszawa Dostępne na <https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/ustawa.pdf>
15. CHMIEL, T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
16. CHMIELEWSKI, W. (2006). *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944-1956)*. Warszawa.
17. KAUTZ, T. (2011). *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945 – 2010*. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 52(2), 185.
18. Kolegium Nauczycielskie. (2014). *Podsumowanie działalności kolgiów w województwie śląskim*. Bielsko-Biała: Śląskie. Pozytywna energia.
19. KOT, S. (2004). *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*. Kraków.

20. KRAMARZ, H. (1987). Nauczyciele gimnazjalni Galicji 1867-1914. In *Studium historyczno-socjologiczne*. Kraków.
21. KULPA, J. (1978). Kształcenie nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. In *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, t. XXIII, 14.
22. MALECZYŃSKA, E. (1961). Kilka uwag no temat zadań uniwersytetow w obliczu reformy szkolnej. *Życie Szkoły Wyższej*, 4, 31-41.
23. MAJOREK, CZ. (1971). *Systém kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871-1914)*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk.
24. MORAWSKA, I., LATOCH-ZIELIŃSKA, M., & KRAJKA, J. (2012). Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 23-35. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
25. *Nauczyciel źle przygotowany*. Dostępne na <https://www.gosc.pl/doc/3814563.Nauczyciel-zle-przygotowany>
26. PRŮCHA, J. (2006). Kształcenie nauczycieli. In B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 304-306). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
27. *Reforma szkolnictwa wyższego: kształcenie nauczycieli będzie elitarne*. Dostępne na <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1111283,reforma-szkolnictwa-wyzszego-ksztalcenie-nauczycieli-bedzie-elitarne.html>
28. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*. Dz. U. z 2004 r., Nr. 207, poz. 2110.
29. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dziennik Ustaw, 2012, poz. 131.
30. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz.U. 2012 poz. 131.

31. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków.* Dziennik Ustaw, Nr 164, poz. 1166.
32. ŚLIWIŃSKI, F. (1929). *Wyzitator szkół. Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i seminarów nauczycielskich.* Rada szkolna Okręgowa Łódzka.
33. *Uchwała Nr 276 Prezydium Rządu z dnia 18 maja 1954 r. w sprawie systemu ulepszania systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich.* Dz. U. Min Ośw., Nr 7. poz.57, 1955 r.
34. *Ustawa o ustroju szkolnictwa.* Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389, 1932.
35. *Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela.* Dz. U., 1972, nr 16, poz. 115.
36. WLOCH, S. (2005). W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli. In Z. Andrzejak, L. Kacprzak, & K. Pajak (Eds.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia* (s. 223). Poznań – Warszawa.
37. WOJTYŃSKI, W. (1962). Problemy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w latach 1961–1970. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 1-17.
38. WOJTYŃSKI, W. (1971). *O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie.* Warszawa.
39. WÓJCIK, K. (2018). *Piotr Müller: Kształcenie nauczycieli po nowemu.* Dostępne na <https://www.rp.pl/Edukacja/303079914-Piotr-Muller-Kształcenie-nauczycieli-po-nowemu.html>
40. WOSKOWSKI, J. (1964). *Socjologiczne problemy zawodu nauczycieli szkół podstawowych na Opolszczyźnie.* Opole.
41. WROCZYŃSKI, R. (1980). *Dzieje oświaty polskiej 1795 – 1945.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
42. *Zakres obowiązków, odpowiedzialności i uprawnień pomocy nauczyciela.* (2018). Dostępne na <https://www.google.cz/search?ei=cIesW6vYA9HewALT-ojgBQ & q=pomocy+do+dzieci+w+przedszkolu+obowi%C4%85zk%C3%>

43. ZORMANOVÁ, L., & SZAFRAŃSKA-GAJZDICA, A. (2017). Příprava učitelů mateřských škol v Polsku. *Pedagogická revue*, 64(3), 110-118.

*PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D.,
Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki,
Zakład Dydaktyki Ogólnej i Pedeutologii, Grażyńskiego 53,
40-126 Katowice
lucie.zormanova@us.edu.pl*

5 EFEKTÍVNE LÍDERSTVO V ŠKOLE EFFECTIVE SCHOOL LEADERSHIP

LUCIA PAŠKOVÁ

Katedra psychológie Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

Abstrakt: *Líderstvo a zvlášť líderstvo v škole, je jednou z najanalyzovanejších tém súčasnosti. Príspevok sa snaží, okrem iného, upozorniť na nedostatočné zastúpenie psychologických kategórií, ktorých úloha je v prípade efektívneho líderstva nevyhnutná. Pracovné prostredie školy je prostredím s nedostatočným odlišením pracovných úloh manažéra – v zmysle predovšetkým administratívnom a úloh lídrov – učiteľov. V nasledujúcom príspevku sa pokúsime zdôrazniť hlavné aspekty a charakteristiky efektívneho učiteľa – lídra prostredníctvom dvoch existujúcich štandardov. Príspevok neprináša porovnanie kompetenčných modelov líderstva, ale má za cieľ upozorniť na túto problematiku v špecifikách slovenských škôl a školských zariadení.*

Kľúčové slová: učiteľ, učiteľ líder, škola, žiaci, študenti

Abstract: *Leadership, and school leadership especially, is one of the most actually analyzed problems. The paper is trying to contribute into insufficient representation of psychological categories which role is essential in the case of effective leadership. The school's working environment is an environment with insufficient distinction between manager's work tasks - in particular the administrative and leadership roles - of teachers. In the following paper, we will try to highlight the main aspects and characteristics of an effective teacher leader through two existing standards of teacher leadership. The paper does not provide*

a comparison of leadership competency models. Its aim is to notice to this issue in the specifics of Slovak schools and school facilities.

Key words: teacher, teacher leader, school, pupils, students

*Príspevok vznikol v rámci projektu APVV APVV-17-0557 „**Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii**“.*

ÚVOD

Problematika líderstva nie je v odborných kruhoch novou oblasťou. Tou je jej etablovanie v prostredí škôl a školských zariadení, ktorej nutnosť odzrkadľuje fakt, že v prípade, že učitelia prijmú určité dispozície, vedomosti a zručnosti pre vedenie, celá kultúra školy sa zlepší a naštartujú sa tak systémové zmeny vzdelávacích inštitúcií (Dozier, 2007). Uvedený príspevok má ambíciu predstaviť túto tému a zároveň projekt APVV, ktorého cieľom je vytvorenie, overenie kompetenčného modelu učiteľa – lídra a tvorba vzdelávacieho programu rozvoja líderských kompetencií. V zahraničnej literatúre môžeme nájsť množstvo modelov líderstva, či jeho špecifikáciu v pojmoch líder v edukácii (*educational leader*), líder v škole (*school leader*), ale i líder – učiteľ (*teacher leader*). V týchto konceptoch vládne terminologická neujasnenosť, z ktorej pramení fakt, že obsah týchto pojmov nesie nánosy administratívnych funkcií, predovšetkým riadiacich pracovníkov (riaditeľ, manažér a pod.). Väčšina modelov vychádza z chápania líderstva ako procesu zámerného sociálneho ovplyvňovania, prostredníctvom ktorého sa štrukturujú aktivity a vzťahy v pracovnom tíme. Ťažisko spočíva v komunikácii, tvorbe novej paradigmy a zlepšovaní kultúry skupiny. Kým manažérske pozície sú jasne vymedzené, líderské nie sú a nemusia sa nutne vzťahovať na manažéra.

Ďalším problémom je zastúpenie psychologických premenných v učiteľskom líderskom pôsobení. Vymedzenie učiteľa lídra, z ktorého vychádzame, spočíva v jeho chápaní ako profesionála, ovládajúceho riadenie edukačné-

ho procesu, jeho ovplyvňovanie prostredníctvom centrálnej pozície žiaka, ale zároveň ide o jedinca, ktorý je schopný a ochotný angažovať sa v rozvoji školy aj prostredníctvom podpory činnosti ďalších učiteľov. V zahraničí (predovšetkým v USA) existuje viacero kompetenčných modelov, modelov štandardov činnosti učiteľa - lídra v pracovnom kontexte, avšak môžeme v nich nájsť spomínanú terminologickú nejednoznačnosť. Opomenúť nemožno fakt, že vychádzajú z odlišných kultúrno-historických podmienok, čo vedie k nutnosti vypracovania kompetenčného modelu učiteľa - lídra, vychádzajúc z charakteristík nášho prostredia.

OPODSTATNENOSŤ LÍDERSTVA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Vo svojom diele *The Many Faces of Leadership* (2007) nazvala Danielsonová učiteľstvo plochým povoláním a z jej tvrdenia vyplýva, že pokiaľ vo väčšine profesií, s nárastom odborných vedomostí a zručností vzrastá aj zodpovednosť daného pracovníka, v školstve to neplatí. Väčšina učiteľov si uvedomuje existenciu problémov súvisiacich s vedením školy ako čerpanie rozpočtov, problémy s manažmentom, hodnotenie kvality práce, sociálne vzťahy v širšom okolí školy a pod. Napriek tomu, sa mnohí učitelia zúčastnia rôznych inštruktážnych programov, workshopov a získajú množstvo materiálov a postupov ovplyvňujúcich kvalitu ich práce, avšak otázkou zostáva, akým spôsobom, a či vôbec, narastá ich angažovanosť vo vedení školy.

V literatúre sa môžeme stretnúť s množstvom rôznych vedeckých štúdií, napr. efektivity líderských štýlov (Leithwood & Jantzi, 2000; Spillane, Halverson, & Diamond, 2001; Harris & Muijs, 2005; Anderson, 2004; Tickle, Brownlee, & Nailon, 2005; Ross & Gray, 2006), pracovnej spokojnosti a motivácie (Remedios & Boreham, 2004; Herzberg, 2006; Bye, Pushkar, & Conway, 2007), ale i rôznych štruktúrálnych modelov líderstva (Hatch, White, & Faigenbaum, 2005; Cuban, 2008). Uvedené štúdie boli orientované na špecifické témy – v oblasti vodcovstva a prispeli k identifikácii kľúčových charakteristík a dispozícií učiteľov - lídrov. Zvlášť prínosné boli výskumy, zamerané na identitu a sebaúčinnosť Leithwooda a Beattyho (2008), ale

aj štúdie analyzujúce kľúčové zručnosti, osobnostné črty a kompetencie efektívneho vodcu (Barth, 2001; Bowman, 2004; Dozier, 2007; Katzenmeyer & Moller, 2009). V každej z nich autori konštatujú, že učiteľ líder je vodca a zároveň učiteľ s množstvom praktických skúseností, odborných vedomostí prameniacych z konkrétneho edukačného procesu, ktorého je neodmysliteľnou súčasťou. Učiteľ líder však vo svojej pôsobnosti prekračuje hranice triedy, vybočuje z predpísanej cesty, v snahe dopracovať sa k efektívnejším a inovatívnejším programom, ktoré by umožnili jemu aj jeho kolegom zlepšiť učebné výkony žiakov danej školy. Vyznačuje sa vysokým stupňom spolupráce so širším sociálnym prostredím školy. Mentoring, spolupracuje, modeluje praktiky alebo pomáha rozširovať chápanie iných (Ackerman & Mackenzie, 2006). Učiteľský lídership slúži ako logický model vzájomnej pomoci pre učiteľov a manažérov (administrátorov) pri transformácii školy.

Výskumné zistenia za posledné dve desaťročia zdôrazňujú, že učiteľský lídership je neoddeliteľnou súčasťou úspešnej celoškolskej reformy. Efektívny učiteľ - líder výrazne prispieva nielen k zlepšeniu akademických výsledkov žiakov, ale je ústredným článkom pri motivácii a podpore učiteľov. Podľa Jacksona a Bruegmann (2009), sa učitelia učia od iných efektívnych pedagógov vo svojom okolí, pokiaľ sú nimi obklopení, a tým prispievajú k zlepšovaniu učebných výsledkov svojich žiakov a zároveň sa podieľajú na tvorbe kultúry školy. Učiteľ - líder okrem už spomenutých činností, prijíma rozhodnutia v oblasti profesionálneho rozvoja, k čomu mu dopomáhajú zručnosti efektívnej komunikácie, schopnosť riskovať, pozitívne medziludské vzťahy a jednoznačná životná filozofia (Leithwood & Beatty, 2008). Elmore (2007) tvrdí, že úspešní lídri v školskom prostredí spolupracujú na návrhu a poskytovaní výučby, identifikujú problémy s praxou a študujú riešenia, vedú a hodnotia profesionálny rozvoj, hodnotia prácu študentov, naberajú a prijímajú učiteľov, mentorujú, koučujú a hodnotia odbornú prax mimo vyučovania, vypracovávajú strategické plány, ktoré propagujú rozmanitosť a pridávajú spravodlivé zdroje na podporu rastu žiakov. Podľa Murphyho et al. (2006), komplexný prehľad požadovaných zručností pre efektívne lídersstvo má niekoľko dimenzií. Podobne Danielsonová (2007) tvrdí, že učitelia - lídri musia rozvíjať svoje odborné vedomosti aj v oblasti

plánovania učebných osnov, návrhu hodnotenia, analýzy údajov a schopnosti načúvať. Tieto spomínané faktory rovnako odzrkadľujú štandardy Modelu učiteľa - lídra a štandardy ISLLC, ktoré ako jedny z viacerých štandardov vyberáme pre potreby príspevku.

EFEKTÍVNY UČITEĽ-LÍDER Z ASPEKTU VYBRANÝCH KOMPETENČNÝCH MODELOV

Súbory konkrétnych vzorcov správania – zručností, ktorými by efektívny líder mal disponovať, sme v mnohých prípadoch našli pod označením kompetenčný model (obsahuje predovšetkým schopnosti, zručnosti, vedomosti a osobnostné predpoklady úspešného vedenia ľudí), prípadne model štandardov (pracujúci predovšetkým s konkrétnymi behaviorálnymi jednotkami).

ISLLC Leadership Standards (2012) je tvorený 6 štandardami (Štandard 1-6), smerujúcimi k podpore úspechu každého žiaka, ktoré sú konkretizované prostredníctvom elementárnych behaviorálnych jednotiek.

Štandard 1 zdôrazňuje facilitáciu rozvoja jednotlivcov a sledovanie jednotnej vízie. Konkretizovaný je v 5 behaviorálnych jednotkách (spoločný rozvoj jednotnej vízie, tvorba a implementácia plánov na dosiahnutie formulovaných cieľov, monitorovanie pokroku a hodnotenie dosahovania stanovených cieľov a pod.);

Štandard 2 podporuje úspešnosť každého žiaka prostredníctvom obhajoby kultúry školy a vzdelávacieho programu vedúceho k učeniu a profesionálnemu rastu. Je vymedzený v 9 jednotkách správania (podpora spolupráce, dôvery a vysokých očakávaní, tvorba komplexného, dôsledného a premysleného učebného programu, tvorba osobného a motivujúceho prostredia pre žiakov, supervízia vzdelávania, rozvíjanie systému monitorovania a hodnotenia pokroku, maximalizácia času kvalitného vzdelávania a pod.);

Štandard 3 zahŕňa manažovanie efektívneho vzdelávacieho prostredia prostredníctvom 5 behaviorálnych jednotiek (manažment zdrojov, bezpečnosť žiakov a zamestnancov a pod.);

Štandard 4 sa zameriava na spoluprácu a podporu jednotlivých členov komunity, reaguje na rôznorodé záujmy a potreby jej členov pomocou 4 behaviorálnych jednotiek (využívanie kultúrnej, sociálnej a intelektuálnej rôznorodosti členov komunity, tvorba a podpora pozitívnych vzťahov s rodinami a opatrovateľmi, partnermi komunity a pod.);

Štandard 5 popisuje etiku lídra v edukácii prostredníctvom 5 jednotiek (ochrana hodnôt demokracie a spravodlivosti, podpora systému zodpovednosti za úspech, podpora sociálnej spravodlivosti a pod.);

Štandard 6 zdôrazňuje pochopenie, reagovanie a ovplyvňovanie kultúrneho, politického, sociálneho, ekonomického a právneho kontextu. Je rozpracovaný do 3 jednotiek (obhajoba detí, rodín a poskytovateľov starostlivosti, ovplyvňovanie rozhodnutí zasahujúcich do procesu učenia žiakov na rôznych úrovniach, analýza a predvídanie vynárajúcich sa trendov a ich zaradenie do stratégií lídershipu).

O niekoľko rokov neskôr sa vynorila kľúčová otázka. Ak lídership učiteľom poskytuje smer, aby mali priame spojenie s rozhodnutiami a operáciami, ktoré ovplyvňujú každodennú výučbu v ich triedach, aké sú potom najdôležitejšie kompetencie na dosiahnutie tejto cesty?

Odpoveď ponúkajú inovované štandardy **ISLLC Leadership Standards** (2015). Oproti ISLLC z r. 2012, sú rozšírené o 4 štandardy, pričom každý z nich je spojený s určitým očakávaním – vyhlásením, ktoré stručne definuje prácu efektívneho učiteľa - lídra v danej oblasti. Následne je uvedený rôzny počet elementárnejších jednotiek (*elements*), ktoré charakterizujú prácu, nevyhnutnú pre naplnenie uvedeného štandardu. Podľa samotných autorov ide o štandardy žiako-centricke, vychádzajúce zo základných princípov líderstva, ktorého úlohou je akoby „naočkovať“ samotný proces učenia žiaka, a tým dosiahnuť adekvátnejšie výsledky. Hlavným cieľom je dobré vzdelanie a príprava každého dieťaťa pre 21. storočie. Tieto štandardy nie sú izolované, ale vzájomne závislé domény, ktoré vedú k úspechu každého žiaka – akademickému, aj osobnému. Jadrom pôsobenia učiteľa - lídra je podporujúce, bezpečné a starostlivost' poskytujúce prostredie rešpektujúce osnovy vzdelávania i systém hodnotenia. Jednotlivé štandardy ISLLC 2015: Poslanie, vízia a základné hodnoty – zahŕňa 7 elementov (tvorba poslania školy smerujúceho k úspechu a spokojnosti každého žiaka, vysoké očaká-

vania a podpora žiaka, obhajoba a kultivácia základných hodnôt definujúcich kultúru školy a pod.).

1. Etika a profesionalita – 6 elementov (etika a profesionalita v každom konaní, rozhodovaní, vzájomných vzťahoch, pozícia dieťaťa je v centre pozornosti s prevzatím zodpovednosti, za jeho úspech a spokojnosť a pod.).
2. Spravodlivosť a kultúrna vnímavosť – 8 elementov (spravodlivé jednanie s ohľadom na kultúrny kontext každého žiaka, nezaujaté a spravodlivé riešenia žiackych chýb a pod.).
3. Kurikulum, pokyny a hodnotenie – 7 elementov (podporovanie efektívneho využívania technológií vo vzdelávaní, využitie poznatkov efektívnej pedagogiky a zákonitostí učenia a pod.).
4. Komunita starostlivosti a podpory študentov – 6 elementov (vytváranie zdravého, bezpečného a starostlivého školského prostredia, posilňovanie pozitívnych vzťahov a angažovanosti žiakov a pod.).
5. Odborná spôsobilosť pracovníkov školy – 9 elementov (podpora osobného i profesionálneho zdravia, well-beingu a rovnováhy medzi pracovným a osobným životom, podpora osobného i kvalifikačného rastu učiteľov a pod.).
6. Odborná komunita učiteľov a zamestnancov – 8 elementov (rozvoj pracovných podmienok učiteľov a zamestnancov, podpora výmeny skúseností, spolupráca – kolegiálny feedback a pod.).
7. Zmysluplné zapojenie rodín a komunity – 10 elementov (uvítanie zapojenia rodín a členov komunity, tvorba možností spolupráce rodín a komunity v podpore učebného procesu a pod.).
8. Prevádzka a manažment – 12 elementov (zriadenie a riadenie systémov administratívy, ochrana práce učiteľov a zamestnancov, rozvoj produktívnych vzťahov s ústredím a školskou radou, využitie technológií na skvalitnenie riadenia a pod.).
9. Zlepšenie školy – 10 elementov (hľadanie spôsobov zefektívnenia školy pre každého jednotlivca, neustále precizovanie vízie školy a pod.).

Podľa uvedených štandardov efektívny učiteľ - líder je motivovaný poslaním, víziou a základnými hodnotami školy pričom neustále verí, že sa škola môže zlepšiť.

V rokoch 2014 – 2016 bol v európskych podmienkach realizovaný projekt Leadership in School (Prase-Mansmann, 2016), ktorý rozlišoval 5 dimenzií líderstva, je však orientovaný na riadiacich pracovníkov školy.

1. Dimenzia – zameraná na politické a kultúrne očakávania (vývoj líderstva a kultúrnych očakávaní, strategické plánovanie, aplikácia externých očakávaní do vnútorných potrieb a pod.).
2. Dimenzia – orientovaná na motiváciu zamestnancov (podpora odborných poznatkov, didaktiky, distributívne líderstvo – podpora kolegov, meranie výkonu a evalvácia a pod.).
3. Dimenzia – zameraná na tvorbu štruktúry školy (rozvoj líderstva na škole, tvorba vhodných organizačných štruktúr plánovanie a spravovanie materiálnych a nemateriálnych zdrojov a pod.).
4. Dimenzia – spolupráca s komunitou (rozvíjanie vzťahov s rodičmi, okolím školy, spolupráca s partnerskými inštitúciami na lokálnej i národnej úrovni a pod.).
5. Dimenzia – rozvoj a podpora osobnosti (rozvoj líderských kompetencií, tvorba profesijných systémov na národnej i medzinárodnej úrovni).

Výhodou daného projektu je prehľad kompetencií a oblastí, v ktorých by líder v škole mal pôsobiť. Ide zároveň o model využiteľný u lídra i manažéra s rozdielom v úrovni jeho aplikácie.

Vzhľadom k orientácii príspevku na osobnostné aspekty efektívneho lídra, sa ďalším modelom líderstva venujeme v príspevkoch, ktoré boli prezentované na konferencii Psychológia práce a organizácie, realizovanej v máji 2019 v Brne a momentálne sú v tlači.

ZÁVER

Počet štúdií venovaných líderšipu za posledné desaťročia neustále narastá. V dôsledku nedostatkov integračnej teórie, bol však dosiahnutý len obmedzený pokrok v súvislosti s komplexným procesom líderstva. V oblasti osobnostných premenných je empirickými štúdiami najčastejšie preukazovaný vzťah niektorých faktorov teórie Big five (otvorenosť voči skúse-

nosti, neuroticizmus), osobnej zodpovednosti, rozhodnosti, asertivity, komunikačných štýlov, či emocionálnej inteligencie a líderstva (Barth, 2001; Ross & Gray, 2006; Wille et al., 2018 a pod.).

Lídersip učiteľov zahŕňa rôzne úlohy alebo funkcie líderstva. Väčšina funkcií sa však týka učiteľov – lídrov, zapojených do spolupráce a rozhodovacích procesov v škole, ako aj demonštrovanie a zdieľanie odborných vedomostí a skúseností s kolegami. Môže ísť o neformálne alebo formálne postavenie s autoritou, v ktorej učiteľ – líder prehodnocuje a študuje najlepšie praktiky v triede. Môžu sa zapojiť do dialógu zameraného na výučbu alebo zlepšovanie žiakov. Vedú, spolupracujú, modelujú praktiky alebo pomáhajú rozširovať porozumenie druhých. Efektívni riaditelia škôl, ktorí budujú kapacitu spoločného vedenia a spolupráce na svojich školách, využívajú úspešných učiteľov – lídrov a ďalších podporných pracovníkov na budovanie klímy a kultúry neustáleho zlepšovania školy, zameranej na hlavný cieľ zvyšovania výkonnosti študentov. Efektívny líder v škole ovplyvňuje nielen úspech žiakov v mnohých smeroch, vrátane vplyvu sociálneho prostredia a vysokých očakávaní, ale vplýva aj na zvýšenie životných šancí žiakov. Našou snahou bolo nahliadnuť na problematiku líderstva prostredníctvom niektorých kompetenčných modelov. V závere však musíme konštatovať, že žiaden z nich nenapĺňa potrebu rozvoja efektívnych líderských kompetencií a teda problematiku vzdelávania a špecifickej prípravy lídrov.

LITERATÚRA

1. ACKERMAN, R., & MACKENZIE, S. (2006). Uncovering teacher leadership. *Educational Leadership*, 63(8), 66-70.
2. ANDERSON, K. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 97-113.
3. BARTH, R. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappa*, 82(6), 443-449.
4. BOWMAN, R. (2004). Teachers as Leaders. The Clearing House. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 187-189.

5. BYE, D., PUSHKAR, D., & CONWAY, M. (2007). Motivation interest and positive affect in traditional and non-traditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158.
6. CUBAN, L. (2008). *Frogs into Princess: Writings on School Reform*. New York: Teachers College Press.
7. DANIELSON, C. (2007). The Many Faces of Leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.
8. DOZIER, T. (2007). Turning good teachers into great leaders. *Teachers as Leaders*, 65(1), 54-59.
9. ELMORE, R. F. (2007). *School Reform from the Inside Out*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
10. HARRIS, A., & MUIJS, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. New York: McGraw-Hill International.
11. HATCH, T., WHITE, M., & FAIGENBAUM, D. (2005). Expertise, credibility, and influence: How teachers can influence policy, advance research, and improved performance. *Teacher College Record*, 107(5), 1004-1035.
12. HERZBERG, H. (2006). Learning habits and the dynamics of lifelong learning. *Studies in the Education of Adults*, 38(1), 37-47.
13. *ISLLC Standards* (2011). Washington, DC: Interstate School Leaders Licensure Consortium.
14. JACKSON, C., & BRUEGMANN, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer-learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, American Economic Association, 2(4), 85-108.
15. KATZENMEYER, M., & MOLLER, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
16. LEITHWOOD, K., & BEATTY, B. (2008). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Thousand Oaks: Corwin Press.
17. LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415-434.

18. MURPHY, J., ELLIOTT, S., GOLDRING, E., & PORTER, A. (2006). *Learning-Centred Leadership: A Conceptual Foundation*. New York: The Wallace Foundation.
19. National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author.
20. PRASE-MANSMANN, A. ET AL. (2016). *Leadership in School*. Dostupné na <http://www.leadership-in-school.eu/>
21. REMEDIOS, R., & BOREHAM, N. (2004). Organizational learning and employee's intrinsic motivation. *Journal of Education and Work*, 17(2), 219-235.
22. ROSS, J., & GRAY, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
23. SPILLANE, J., HALVERSON, R., & DIAMOND, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributive perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-27.
24. TICKLE, E., BROWNLEE, J., & NAILON, D. (2005). Personal epistemological beliefs and transformational leadership behaviors. *The Journal of Management Development*, 24, 1-15.
25. WILLE, B. et al. (2018). Personality characteristics of male and female executives: Distinct pathways to success? *Journal of Vocational Behavior*, 106, 220-235.

PaedDr. Lucia Pašková, PhD.

Katedra psychológie

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13

97411 Banská Bystrica

lucia.paskova@umb.sk

6 PROBLEMATIKA EDUKÁCIE DOSPELÝCH OSÔB SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM

THE PROBLEMS OF EDUCATION OF DISABLED ADULTS

PETRA JEDLIČKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt: Žijeme v tzv. „učiacej sa spoločnosti“, v ktorej nik nie je vylúčený z možnosti vzdelávať sa počas celého svojho života. Autorka sa vo svojom príspevku zaoberá formami celoživotného vzdelávania, ako aj otázkami edukácie dospelých ľudí s rôznorodým zdravotným znevýhodnením, analyzuje príčiny a faktory podporujúce, ale i znemožňujúce aktívnu participáciu cieľovej skupiny na edukačných aktivitách a prezentuje parciálne výsledky realizovaného výskumu zameraného na zmapovanie aktuálnej situácie v uvedenej problematike. Cieľom nášho výskumu je zistiť a popísať, aké edukačné aktivity sú ponúkané zamestnancom so ZP v rámci organizácie, firmy, či podniku alebo mimo pracoviska.

Kľúčové slová: celoživotné vzdelávanie, zdravotné postihnutie, motivácia, prekážky ďalšieho vzdelávania

Abstract: We live in the so called „learning society“ where nobody is deprived of the possibility to learn during all his life. In her article, the author deals with various forms of the lifelong education as well as with questions of the education of adults with different kinds of disability. She analyses the reasons and factors supporting the participation in educational activities and those which make the active participation in educational activities impossible. The author also presents the partial results of the project aimed at evaluating the current situation in the given topic. The main research goal

was to find out about and describe which educational activities are offered to the employees with physical disabilities working in or outside organizations.

Key words: *lifelong education, disability, motivation, barriers in further education*

Poznámka: Predkladaná štúdia bola vypracovaná v rámci výskumnej úlohy VEGA č. 1/0001/18 s názvom *Príprava na starnutie a starobu – možnosti andragogickej intervencie*, na riešení ktorej sa autorka aktívne podieľa.

ÚVOD

V dnešnej dobe snáď už nikto nespochybňuje myšlienky, návrhy a potreby spojené s celoživotným vzdelávaním, ktoré sa zdôrazňujú a vyzdvihujú s čoraz väčšou intenzitou vzhľadom k demografickým ukazovateľom, ale aj z dôvodov ekonomických, politických a sociálnych zmien poznačujúcich súčasnú spoločnosť. Vzdelanie predstavuje pre človeka kľúčový faktor pri vstupe na trh práce a pri získaní a zotrvaní v zamestnaní. Môžeme povedať, že u občanov so zdravotným postihnutím (ZP) platí tento predpoklad dvojnásobne, nakoľko práve vzdelanostná úroveň sa môže stať činiteľom, ktorý „neutralizuje“ existenciu hendikepu a pomáha jedincovi získať dôstojné miesto na trhu práce. Odopierať prístup k vzdelávaniu, znamená zároveň znemožniť dobré pracovné uplatnenie a zvyšovanie prestíže osôb so ZP (Vrubel & Pančocha, 2012; Bednárík a kol., 2006). Edukácia osôb so ZP sa často interpretuje len ako saturácia výchovno-vzdelávacích potrieb detí a mládeže a zabúda sa na celoživotnú dimenziu vzdelávania (sa), ktoré je takisto významným nástrojom neustáleho osobnostného rozvoja človeka (Repková & Sedláková, 2014).

1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Problematikou celoživotného vzdelávania sa zaoberali už filozofi v staroveku, ale systematicky sa začalo realizovať až pod vplyvom aktuálnych

spoločensko-ekonomických podmienok a faktorov, v súlade s poznatkami psychológie, ktoré potvrdzujú schopnosť človeka učiť sa v každom veku, nevynímajúc produktívnu a postproduktívnu etapu života. Myšlienka celoživotného vzdelávania vznikla ako dôsledok zmien v pohľade na vzdelávanie ako také a vyjadruje nový prístup k vzdelávaniu, ktorý kladie do stredu pozornosti procesy učenia a deklaruje, že príležitosti k učeniu, dostupné v priebehu celého života, sú dôležitým atribútom dnešnej spoločnosti. Zároveň sme svedkami transformácie spoločnosti, v ktorej sa kľúčovým faktorom stáva práve vzdelanostná úroveň. Hovoríme o tzv. znalostnej, učiacej sa spoločnosti, ktorá vyžaduje od svojich občanov kompetencie, ktoré nie je možné sprostredkovať iba školským vzdelávaním. Úlohou celoživotnej edukácie je pomoc jedincovi v jeho celkovom rozvoji, ako aj pri rozvíjaní schopností, s cieľom umožniť mu realizovať tvorivý potenciál. Učenie sa považuje za prirodzenú a nutnú činnosť človeka v každom vekovom období. Konceptia celoživotnej edukácie zahŕňa možnosť v akomkoľvek veku získavať, dopĺňať, obnovovať a používať aj skôr osvojené vedomosti, zručnosti. Ide o koncepciu dnešnej vzdelávacej politiky a politiky rozvoja ľudských zdrojov. Zároveň predpokladá rozširovanie duševného obzoru, zvyšovanie kultúrnej úrovne, rozvíjanie talentov, ako aj charakterových vlastností, získavanie kvalifikácie, špecializácie a zdokonaľovanie sa v odbore (Beneš, 2009; Palán, 2006; Porubská, 2009; Rabušicová, 2006; English & Mayo, 2012).

Zavedenou formou aplikácie požiadavky celoživotného vzdelávania je zámeraná i riadená edukácia vo vzdelávacích inštitúciách. Deje sa tak predovšetkým v školskom systéme, ktorý predstavuje subsystém širšieho vzdelávacieho systému a ktorý okrem škôl zahŕňa aj podniky a ďalšie vzdelávacie inštitúcie. Medzi jednotlivými zložkami sa predpokladá kooperácia. Znevýhodnení dospelí môžu tiež študovať v primárnej a sekundárnej sfére (v prípade ich neukončenia), ktoré predstavuje základné (primárne vzdelanie, nižšie stredné vzdelanie) a stredné vzdelávanie (nižšie stredné odborné vzdelanie, stredné odborné vzdelanie, úplné stredné všeobecné vzdelanie, úplné stredné odborné vzdelanie), ako aj v terciárnej sfére, ktorá je rozdelená na vyššie odborné a vysokoškolské vzdelávanie. Špecifikom inštitucionálnej možnosti, je tzv. profesijné vzdelávanie, ktoré je súčasťou ďalšieho

vzdelávania a organizujú ho napr. podniky (firmy) alebo úrady práce ako kvalifikačné, alebo rekvalifikačné vzdelávanie (Müller, 2014; Kozík & Belica, 2007; Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov).

Z pohľadu operacionalizácie, môžeme celoživotné vzdelávanie občanov so ZP členiť na nasledovné vzájomne prepojené zložky:

- príprava na povolanie (systém iniciačného vzdelávania – základné, stredné a vysoké školstvo);
- vzdelávanie a príprava pre trh práce (systém ďalšieho vzdelávania);
- sociálna a pracovná rehabilitácia.

Kompenzačné pomôcky predstavujú horizontálny komponent, ktorý plní úlohu facilitátora v prístupe k uvedeným elementom vzdelávania (Bednárík a kol., 2006). Súčasný stav výchovy a vzdelávania na Slovensku môžeme definovať ako zmenu unifikovanej koncepcie edukácie „všetkých rovnako“ za rovnakým cieľom a rovnakými prostriedkami na koncepciu, ktorá je primárne založená na individuálnom rozvoji osobnosti každého jedinca, rešpektujúc jeho potencionálne možnosti a danosti. Uvedené poňatie edukácie rovnako platí aj pre deti a mládež so ZP. Vzdelávanie tejto cieľovej skupiny sa na Slovensku uskutočňuje a zabezpečuje v špeciálnych alebo integrovaných podmienkach. Medzi zariadenia špeciálneho školstva zaraďujeme špeciálne školy od materských až po stredné a špeciálne triedy pri bežných školách. Pod integrovaným vzdelávaním chápeme individuálnu integráciu dieťaťa so ZP v bežnej škole. Napriek súčasnej snahe podporovať vzdelávanie žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami formou integrácie, ostáva realitou ich vyšší počet v systéme špeciálneho školstva. Postupne však dochádza k vyrovnávaniu zastúpenia oboch vzdelávacích modelov (Schmidtová, 2007; Repková & Sedláková, 2014; § 32 Zákona č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou).

Komplexná rehabilitácia predpokladá medziodborovú kooperáciu. V tomto kontexte je zdravotné postihnutie vnímané ako skutočnosť, ktorá dáva životu určitý rozmer. Vymenovávanie toho, čo človek s postihnutím nemôže robiť a v čom je limitovaný, sa v súčasnosti nahradzuje modernými prístupmi, ktoré sa usilujú špecifikovať nielen existujúce obmedzenia

v ich osobnom, spoločenskom a profesijnom živote, ale zaoberajú sa aj možnosťami ako možno tieto obmedzenia efektívne eliminovať, zmierňovať a kompenzovať. Komplexná rehabilitácia predpokladá holistické ponímanie človeka ako bio-psycho-socio-spirituálnej bytosti (Jankovský, 2012).

Vzdelávanie osôb so ZP má v súčasnej dobe inkluzívnu tendenciu, k čomu napomáha aj školský zákon, v ktorom sú podrobne vymenované podmienky formálnej edukácie žiakov vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť. Autorka Sayoud Solárová (2011, in Pančocha a kol., 2013) zdôrazňuje, že je nevyhnutné zaoberať sa ďalším vzdelávaním ľudí s hendikepom aj po ukončení školskej dochádzky. Keď sa totiž kvôli nedostatočnej kvalifikácii nedokážu uplatniť na pracovnom trhu, zvyšuje sa u nich riziko sociálneho vylúčenia. Pri vytváraní ponuky programov a aktivít celoživotného vzdelávania, je však potrebné brať do úvahy niektoré špecifiká, akými sú typ a stupeň zdravotného postihnutia, vek človeka so ZP, dosiahnutý stupeň vzdelania a kvalifikácie, mobilita i jeho sociálne zázemie.

Podobný pohľad nájdeme aj u Jesenského (2000), ktorý uvádza, že pri edukačnom pôsobení na dospelých so ZP musíme vychádzať z ich potrieb, možností a rolí, z ich podmienok, situácií vymedzujúcich kvalitu ich života a zo špecifik procesu ich života. Ich celoživotné vzdelávanie by sa podľa Sayoud Solárovej (2011, in Pančocha a kol., 2013), malo zameriavať najmä na získanie počítačovej gramotnosti a jazykových kompetencií, na osvojenie sociálnych a komunikačných schopností, ktoré sú v súčasnej dobe nevyhnutné pre trh práce. Pre úspešný priebeh a výsledky vzdelávania dospelých, predstavuje spokojnosť jednotlivých subjektov kľúčový faktor. O spokojnosti rozhoduje najmä skutočnosť, do akej miery sú vzdelávaním saturované záujmy, resp. do akej miery sa realita približuje potrebám a túžbam aktérov vzdelávania, alebo sa od nich vzdaluje (Plamínek, 2010).

Podľa Novosada (2006) je možné celoživotné vzdelávanie osôb so ZP rozdeliť do dvoch častí:

- pre tých, ktorí sa chcú rekvalifikovať podľa požiadaviek a situácie na trhu práce, alebo pre tých, ktorí chcú získať špecializáciu vo svojej profesii;

- pre tých, ktorí už získali istú vzdelanostnú úroveň a želajú si zvýšiť svoje poznatky z vlastného záujmu s cieľom osobnostne rásť a rozvíjať sa.

Celoživotné vzdelávanie môže mať teda u osôb dospelého veku so ZP podobu aktivizácie, nácviku, edukácie, terapie pri poskytovaní sociálnych služieb a pri pracovnej činnosti, ktorá je podporovaná v rámci tzv. pracovnej rehabilitácie. Prostriedkom rozvoja pracovnej činnosti je utváranie chránených pracovných miest, budovanie sociálnych podnikov, poskytovanie osobnej či pracovnej asistencie a ponuka podporovaného zamestnávania (Müller, 2014).

2. METÓDY A METODOLÓGIA

V centre pozornosti nášho výskumu boli občania – zamestnanci so zdravotným postihnutím, event. znevýhodnením v systéme ďalšieho vzdelávania v rámci podniku, firmy a organizácie, kde pracujú, alebo aj mimo pracoviska. Za cieľ empirického bádania sme si stanovili zistiť, aké edukačné príležitosti sa im ponúkajú, aké využívajú, a zároveň s akými prekážkami sa stretávajú, resp. čo im bráni a čo ich demotivuje participovať na aktivitách ďalšieho vzdelávania. Vychádzajúc zo štúdia odbornej literatúry a z analýzy doteraz realizovaných výskumov, zaoberajúcich sa stanovenou problematikou, sme sformulovali **parciálne výskumné otázky**:

- Akým spôsobom a akými prostriedkami si osoby so ZP našli dané zamestnanie?
- S akými prekážkami sa stretli pri hľadaní zamestnania?
- Akú oblasť vzdelávania osoby so ZP preferujú?
- Aké motívy vedú zamestnancov so ZP k účasti na rôznych druhoch ponúkaných vzdelávacích aktivitách?
- Aké faktory (bariéry, prekážky) ovplyvňujú neúčast pracovníkov so ZP na ďalšom vzdelávaní?
- Existuje vzťah medzi dosiahnutou vzdelanostnou úrovňou a záujmom osôb so ZP o ďalšie vzdelávanie?

Výskumnú vzorku predstavovali osoby so zdravotným postihnutím, ktorí majú prácu, resp. sú zamestnaní v akejkoľvek oblasti zamestnaneckej sféry. V populácii sa v najväčšom počte vyskytuje mentálne, telesné, zrakové a sluchové postihnutie. Nakoľko ľudia s mentálnym postihnutím predstavujú špecifickú skupinu vzhľadom k edukácii i k zamestnávaniu, pre náš výskum sme sa rozhodli administrovať dotazník respondentom, ktorí sú nositeľmi telesného, zrakového a sluchového postihnutia. Pre nadviazanie kontaktu s našou cieľovou skupinou, ktorá zároveň vo výskume predstavuje základný súbor, sme oslovili aj mnohé chránené dielne na Slovensku, zamestnávajúce ľudí so ZP.

Výber výskumných metód použitých pri získavaní, analýze, spracovaní a interpretácii údajov, sme prispôbili stanoveným empirickým cieľom. Nové dáta sme získavali prostredníctvom *literárnej metódy* a *metódy dotazníka*. Nakoľko náš výskumný problém má prevažne deskriptívny charakter, využili sme na získanie empirických údajov *dotazník vlastnej konštrukcie*, ktorý sme zostavili aj do online podoby. Danú metódu sme zvolili aj z dôvodu, že je ťažké kvôli zákonu o ochrane osobných údajov skontaktovať sa priamo so zamestnancami so ZP. Preto sa javila ako účinnejšia cesta získania potrebných údajov prostredníctvom zamestnávateľov, ktorí posunuli dotazník svojim zamestnancom so ZP. Vzhľadom ku skutočnosti, že sme využili aj v mnohých smeroch výhodný online dotazník, nie je možné určiť presný počet distribuovaných dotazníkov, ani vymedziť ich návratnosť. Získané dotazníky vyplnené v tlačenej podobe, sme tiež transformovali do elektronickej formy. Celkovo odpovedalo 78 respondentov, z ktorých sme museli vyčleniť štyroch participantov, nakoľko nespĺňali dve základné podmienky výskumu: buď nemali žiadny druh postihnutia, alebo neboli zamestnaní. Platných respondentov zaradených do výskumu a vyhodnotenia bolo 74. Na spracovanie a vyhodnotenie získaných dát z dotazníka, sme použili *metódy deskriptívnej štatistiky* (určenie početnosti, percentuálne vyhodnotenie) a *metódy logických operácií* (analýza, syntéza, indukcia, dedukcia a komparácia). Následne sme výsledky empirického bádania spracovali v tabuľkách a doplnili kvalitatívnou analýzou.

2.1 Čiastkové výsledky výskumu

V úvode dotazníka sme zisťovali základné údaje o respondentoch, t. j. ich vek, pohlavie, druh zdravotného postihnutia, ako aj profesiu, v ktorej aktuálne pôsobia, aj najvyšší stupeň vzdelania, ktorý doteraz dosiahli. Údaje sme spracovali v nasledovných tabuľkách. Tabuľka č. 1 vypovedá o vekovej kategórii respondentov nášho výskumu.

Tabuľka 1 Vek respondentov

Vek respondentov	Počet	Percentá
Do 30 rokov	14	18,9
31 – 45 rokov	31	41,9
46 – 60 rokov	26	35,1
Viac ako 60 rokov	3	4,1
Spolu	74	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Výskumu sa celkovo zúčastnilo 74 respondentov so ZP v rôznom veku. Štrnásť opýtaných tvorilo skupinu do 30 rokov. Najpočetnejšie boli zastúpení zamestnanci so ZP vo veku 31 a 45 rokov, čo predstavuje podľa psychológov najproduktívnejšiu etapu pracovného života. O niečo menej pracujúcich so ZP (26; 35,1 %) dosahovalo vekové rozpätie od 46 do 60 rokov. Traja najstarší respondenti výskumu mali viac ako 60 rokov, kedy sa jedinec už pripravuje na vstup do dôchodku a hodnotí svoj pomaly končiaci sa aktívny život v zamestnaní. Jednotlivé položky vekových období sme zostavili na základe členenia autorov Langmeier a Krejčířová (2013), ktorí klasifikujú jednotlivé obdobia dospelosti nasledovne:

- a) skorá dospelosť (zhruba od 20 do 25-30 rokov),
- b) stredná dospelosť (do 45 rokov),

- c) neskorá dospelosť (do 60-65 rokov),
- d) staroba (viac ako 65 rokov; delí sa na skorú a vysokú).

Tabuľka č. 2 popisuje základné údaje o respondentoch, vypovedá o počte mužov a žien zdravotne postihnutých, ktorí nám poskytli informácie týkajúce sa možnosti ich vzdelávania (sa) napriek prítomnému zdravotnému či sociálnemu znevýhodneniu.

Tabuľka 2 Pohlavie respondentov

Pohlavie respondentov	Počet	Percentá
Muži	20	27
Ženy	54	73
Spolu	74	100

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

V odpovediach sme zaznamenali, že zástupcovia mužského pohlavia predstavovali počtom menšiu skupinu (20 jedincov), čo z celkového množstva zúčastnených reprezentovalo 27 % a ženskú populáciu (54 pracovníčok), čo predstavuje 73 % zo všetkých participantov. Uvedomujeme si, že uvažujúc o ľuďoch so zdravotným postihnutím, znamená zamýšľať sa nad veľkou variabilitou, týkajúcou sa druhu, typu či stupňa postihnutia a zároveň ich rôznorodej kombinácie, pričom vždy hovoríme o novej kvalite postihnutia a o potrebe individuálneho prístupu ku každému jedincovi. I keď existujú všeobecne platné popisy etiológie a symptomatológie identických postihnutí, predsa každý človek so špeciálnymi potrebami je originálny, a rovnako osobité sú jeho prejavy a vyrovnanie sa so svojím hendikepom. Do dotazníka sme zaradili aj otázku, akému zdravotnému postihnutiu čelia vybraní respondenti. Tabuľka č. 3 prináša ich prehľad.

Tabuľka 3 Druh zdravotného postihnutia respondentov

Druh ZP	Počet	Percentá
Telesné	48	65,8
Zrakové	7	9,6
Sluchové	10	13,7
Viacnásobné	9	10,9
Spolu	74	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Na Slovensku doteraz neexistuje jednotná národná štatistika, ktorá by zachytávala presný počet ľudí so ZP rozličného druhu a stupňa. Rôzne právne systémy a subsystémy vnímajú ZP z odlišného pohľadu a používajú vlastné posudzovacie kritériá na vymedzenie závažnosti zdravotného postihnutia. Z hľadiska stanovenia počtu osôb so ZP môžeme považovať za najuniverzálnejší systém kompenzácie (Zákon č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ŤZP a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov), ktorý sa týka ľudí celého vekového spektra a všetkých druhov zdravotného postihnutia, čo predstavuje približne 8 % celkovej populácie Slovenska.

Štatistiky ohľadom prevalencie istého druhu zdravotného postihnutia neexistujú. Vo všeobecnosti vieme, že najvyšší počet predstavujú osoby s mentálnym a telesným postihnutím (pričom telesné postihnutie zahŕňa až tri skupiny ľudí). Rovnako aj nášho výskumu sa zúčastnilo najviac osôb so somatickým hendikepom v počte 48 respondentov (65,8 %). Nasledovali respondenti so sluchovým postihnutím (13,7 %), viacnásobným, resp. kombinovaným postihnutím (10,9 %) a zrakovým postihnutím (9,6 %).

Respondenti sa vo svojom zamestnaní i mimo neho zúčastnili rôznych kurzov či školení, ako o tom svedčia zaznamenané výpovede. Zaujímalo nás, ktorá oblasť vzdelávania najviac priťahuje pozornosť respondentov,

a ktorú by si sami zvolili, ak by o tom mohli rozhodovať. Podľa inštrukcie uvedenej v dotazníku mohli účastníci výskumu pri tejto otázke označiť iba jednu odpoveď, aby sme zistili dominanciu výberu najpreferovanejšej sféry edukačných aktivít. V tabuľke č. 4 dokumentujeme prehľad záujmu o preferované vzdelávacie aktivity.

Tabuľka 4 *Preferovaná oblasť vzdelávania*

Preferovaná oblasť vzdelávania	Počet	Percentá
Vzdelávať sa v oblasti vlastnej profesie	46	62,1
Vzdelávať sa v oblasti záujmov	17	23,0
Vzdelávať sa v oblasti občianstva	4	5,4
Žiadna	7	9,5
Iná	0	0,0
Spolu	74	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Získané údaje potvrdzujú, že viac ako polovica výskumnej vzorky (62,1 %) má záujem neustále osobnostne i odborne rásť v profesii, ktorú respondenti so ZP vykonávajú, nadobúdať nové poznanie vo svojej zamestnaneckej sfére a prehlbovať si osvojené zručnosti. Sedemnást respondentov (23 %) zo všetkých opýtaných by uprednostnilo rozvíjať svoje schopnosti a získavať nové vedomosti v oblasti záujmov. Iba malé percento respondentov (5,4 %) si zvolilo edukáciu vo veciach občianskych a sedem opýtaných (9,5 %) si nevybralo žiadnu predloženú možnosť, ani neuviedlo žiadnu inú ponuku, o ktorú by mali záujem.

Predchádzajúca otázka sa zameriavala všeobecne na určitú oblasť vzdelávania, ale v ďalšej časti výskumu sme sa venovali zisťovaniu preferovaných vzdelávacích aktivít u pracujúcich osôb so ZP, pričom si mohli zvoliť, označiť ich neobmedzený počet.

Tabuľka 5 Preferované vzdelávacie aktivity

Preferované vzdelávacie aktivity	Počet	Percentá
Doplňujúce vzdelávanie vo vlastnej profesii	42	56,8
Rekvalifikačný kurz	13	17,6
Cudzí jazyk	32	43,2
Práca s PC a inou technológiou	22	29,7
Vybavovanie úradných záležitostí	8	10,8
Účtovníctvo	7	9,5
Komunikácia a schopnosť dobre vychádzať s ľuďmi	20	27,0
Príprava jedál	8	10,8
Vedenie domácnosti, hospodárenie	7	9,5
Schopnosť spolupráce pri riešení problémov ľudí so zdravotným postihnutím s verejnými inštitúciami a inými organizáciami	22	29,7
Poznanie práv ľudí so zdravotným postihnutím	18	24,3
Žiadna	8	10,8
Iná	1	1,4

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Podobne ako v otázke, ktorá zisťovala preferovanú oblasť vzdelávania respondentov, aj pri tejto odpovedali identicky, resp. že uprednostňujú účasť predovšetkým na doplňujúcom vzdelávaní vo vlastnej profesii. Je to dobrý znak, keď zamestnanec je motivovaný k odbornému rastu, keď nie je nikdy spokojný s dosiahnutou vzdelanostnou úrovňou, ale vníma potrebu celoživotnej edukácie. Druhú pozíciu obsadil záujem o učenie sa cudzieho jazyka, čo nás neprekvapuje, nakoľko v dnešnej dobe existuje množstvo príležitostí vycestovať do cudzích krajín na štúdiá či s pracovným zameraním, a to bez akýchkoľvek problémov. Možnosť „nazbierať“ zahraničné

skúsenosti veľa ľudí, najmä mladých, aj využíva. Vidíme, že najmladšia, ale aj stredná generácia si uvedomuje potrebu zlepšovať svoje jazykové znalosti, a preto 32 respondentov (43,2 %) označilo túto položku ako oblasť záujmu. Keďže žijeme v dobe nových technických vymožeností, neprekvapuje výber vzdelávacích aktivít s názvom *Práca s PC a inou technológiou*, ktoré obsadili tretie miesto a zvolilo si ich 22 ľudí (29,7 %) zo všetkých opýtaných. Je potešujúce, že značný počet respondentov si vybral práve tie položky, ktoré sú zaradené medzi osem kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie, ktoré charakterizuje dokument *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec* (2007). Konkrétne máme na mysli komunikáciu v cudzích jazykoch a digitálnu kompetenciu. Rovnaký počet zamestnancov so ZP (22) si zo vzdelávacej ponuky vybralo oblasť *schopnosť spolupráce pri riešení problémov ľudí so zdravotným postihnutím s verejnými inštitúciami a inými organizáciami*, čo svedčí o ich potrebe vedieť komunikovať s príslušnými inštitúciami, ktoré môžu a majú garantovať existujúce práva ľudí s postihnutím. Najmenší záujem prejavili respondenti o učenie sa aktivitám bežného života ako príprava jedál, vedenie domácnosti, hospodárenie, vybavovanie na úradoch a pod. Predpokladáme, že v tomto smere urobila zadosť školská edukácia. Jeden respondent navrhol vzdelávaciu aktivitu, ktorá nebola uvedená v ponuke, konkrétne ide o *kurz ručných prác*.

Uvedomujeme si, že dôležitým faktorom, ovplyvňujúcim záujem alebo nezáujem človeka o vzdelávanie, je práve motív, ktorý predstavuje v podstate hnací motor pre vykonávanie akejkoľvek činnosti. Preto sme do dotazníka zaradili aj otázku: *Čo je pre vás motívom účasti na ďalšom vzdelávaní?* Respondenti mali na výber viac možností, pričom si mohli zvoliť viac ako jednu. Tabuľka č. 6 poukazuje na aktuálnu motivovanosť zamestnancov so ZP napredovať po odbornej stránke účasťou na aktivitách ďalšieho vzdelávania. Na margo tejto problematiky by sme chceli poukázať na skutočnosť, o ktorej hovorí Průcha (2014), že v postojoch dospelých ku vzdelávaniu sa prelínajú tri psychologické charakteristiky, ktoré ťažko od seba diferencovať, a to motiváciu, záujem a potrebu. V psychologickú i pedagogickú teóriu sa niekedy používajú ako synonymá, ale uvedený autor vyzdvihuje práve rozdiely medzi nimi.

Tabuľka 6 *Motívy účasti na ďalšom vzdelávaní*

Motív účasti na ďalšom vzdelávaní	Počet	Percentá
Profesijný a kariérny rast	28	37,8
Finančné ocenenie	27	36,5
Zvyšovanie kvalifikácie	32	43,2
Zníženie rizika zostať bez práce	22	29,7
Chuť, túžba a potreba učiť sa – osobná motivácia vzdelávať sa	30	40,5
Nič ma nemotivuje k vzdelávaniu	10	13,5
Iné	2	2,7

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Výsledky uvedené v tabuľke jasne dokumentujú a potvrdzujú skutočnosť, ktorú sme vyššie uviedli, keď sme za najpreferovanejšiu zamestnancov so ZP v rôznorodých edukačných ponukách je zvyšovanie kvalifikácie. Túto položku označilo 32 respondentov (43,2 %) z celej výskumnej vzorky. Potešujúcim je zistenie, že za touto voľbou nasledovalo druhé najfrekvencovanejšie vyjadrenie, že osoby so ZP majú chuť, túžbu a potrebu učiť sa, teda vedie ich k tomu osobná vnútorná motivácia, o ktorej vieme, že pre stabilitu rozhodnutia je dôležitejšia než motivácia čisto vonkajšia. Odpovedalo tak 30 opýtaných (40,5 %). Tretie miesto obsadila položka *profesijný a kariérny rast*, ktorú označilo 28 (37,8 %) respondentov výskumu. Pre 27 opýtaných (36,5 %), zohráva významnú motivačnú silu aj finančné ocenenie a 22 respondentov (29,7 %) vidí v ďalšom vzdelávaní určitú garanciu zníženia rizika zostať bez zamestnania. Žiaľ, možnosť *nič ma nemotivuje k vzdelávaniu*, tiež našla odozvu u 10 respondentov (13,5 %). Pri položke *iné*, sme zaznamenali nasledovné výpovede, resp. popis vzdelávacích motívov: *vedieť presadiť svoje vedomosti, schopnosti a skúsenosti a dosiahnuť primerané ohodnotenie; pochopenie fungovania štátnej správy voči klientom.*

Okrem motivačných činiteľov, ktoré podnecujú a posilňujú záujem jedinca o ďalšie vzdelávanie, existujú na druhej strane aj isté faktory, ktoré môžu byť prekážkami a vyvolať skôr znechutenie či apatiu ako túžbu zúčastňovať sa na vzdelávacích aktivitách. Tabuľka č. 7 zachytáva práve tie aspekty, ktoré môžu pôsobiť limitujúco vo vzťahu k participácii na ponúkaných edukačných činnostiach.

Tabuľka 7 Prekážky účasti na ďalšom vzdelávaní

Prekážky účasti na ďalšom vzdelávaní	Počet	Percentá
Ťažkosť dopraviť sa do vzdelávacej inštitúcie	8	10,8
Nedostatočné bezbariérové prostredie vo vzdelávacích inštitúciách	5	6,8
Nevhodné ponuky vzdelávacích aktivít a programov	14	18,9
Nevyhovujúci čas a rozvrh	20	27,0
Vysoké finančné nároky na účasť na vzdelávacích aktivitách	28	37,8
Neprimerané požiadavky zo strany lektorov či vyučujúcich	3	4,1
Osobné bariéry (napr. som príliš starý/á na učenie, vzdelávanie ma unavuje, nebaví a pod.)	10	13,5
Zamestnávateľ	4	5,4
Rodinné dôvody	10	13,5
Zdravotné problémy	22	29,7
Nič mi nebráni	11	14,9
Iné	4	5,4

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Za najväčšiu prekážku v ďalšom vzdelávaní sa považuje 28 respondentov (37,8 %) zo všetkých opýtaných vysoké finančné nároky požadované za účasť na vzdelávacích aktivitách. Je škoda, že materiálno-ekonomická stránka sa stáva príčinou zníženého záujmu zamestnancov so ZP o ďalšiu edukáciu. Medzi ďalší opodstatnený dôvod, ktorý sme zaznamenali na druhom mieste, zaradili pracujúci so ZP prítomné zdravotné problémy, ktoré sú bežnou

súčasťou života človeka s postihnutím, a značne ovplyvňujú jeho kvalitu. V tejto položke sa zhodlo 22 respondentov (29,7 %) z celkového množstva opýtaných. Nevyhovujúci čas a rozvrh vzdelávacích aktivít boli tiež označené u 20 osôb (27 %) ako faktor ovplyvňujúci nezáujem o edukačné príležitosti. Potom nasledovali ďalšie príčiny, ktoré boli označované v menšej miere, ako napríklad nevhodné ponuky vzdelávacích aktivít a programov (18,9 %), osobné bariéry (13,5 %); rodinné dôvody (13,5 %), ťažkosti spojené s dopravou do vzdelávacej inštitúcie (10,8 %). Musíme konštatovať, že aj napriek snahe budovať bezbariérové stavby a umožňovať bezbariérový prístup pre ľudí so ZP, piati respondenti (6,8 %) ako prekážku účasti na edukačných aktivitách uviedli práve *nedostatočné bezbariérové prostredie* v daných budovách. Štyria opýtaní (5,4 %) vnímajú svojho zamestnávateľa ako prekážku v ďalšom odbornom či osobnostnom raste a traja (4,1 %) označili za bariéru aj položku *nepřimerané požiadavky zo strany lektorov či vyučujúcich*. Pravdou však je, že jedenásť (14,9 %) respondentov, zrejme z ľahostajnosti či nezájmu, nenavštevuje žiadne vzdelávacie podujatia, pretože sa vyjadrili, že nemajú žiadnu vnútornú ani vonkajšiu prekážku, ktorá by im v tom bránila. Štyria respondenti (5,4 %) zdôvodnili vybranú položku *iné* (prekážky) nasledovnými výpoveďami: *mám iné záujmy; neposunkujú sa (vzdelávacie aktivity); vek; dôchodkový vek*.

ZÁVER

V našom príspevku sme mali za cieľ poukázať na dôležitosť a význam ďalšieho vzdelávania a zamestnávania ľudí so zdravotným postihnutím, s cieľom ich maximálneho rozvoja a aktívneho začlenenia sa do pracovného i spoločenského života, aj ako na investíciu do dobrej prípravy na starnutie a obdobie staroby. Málokedy si totiž uvedomujeme, že potreba ďalšej edukácie je rovnako významná u osôb so ZP ako u intaktných ľudí a prispieva k aktívnemu a zmysluplnému životu aj vtedy, keď už človek prežíva dôchodkové obdobie a nemôže byť zamestnaný. Rovnako je dôležité myslieť na skutočnosť, ktorú potvrdzujú aj naše výskumné zistenia, že vzdelávanie by malo byť šité na mieru znevýhodneného jedinca, ktorý už zaujíma nejakú pracovnú pozíciu.

ciu, alebo je v štádiu hľadania adekvátneho zamestnania. Edukácia by mala byť zmysluplná a smerovať k praktickému využitiu poznatkov či vedomostí. Zároveň každá nová získaná zručnosť, schopnosť a návyk napomáhajú k zvyšovaniu kvality života človeka so ZP, preberaniu zodpovednosti za svoj život, podporujú ho v rozhodovaní pri riešení každodenných problémov, aj pri výbere toho, čo on sám považuje za dôležité. Nesmieme zabúdať na nevyhnutnosť pozitívnej motivácie, aby ľudia so ZP chceli participovať na edukačnom procese a dokázali prekonávať ťažkosti, ktorým sa určite nevyhnú, napriek snahe spoločnosti o inkluzívne vzdelávanie všetkých vekových kategórií.

LITERATÚRA

1. BEDNÁRIK, R. et al. (2006). *Zmapovanie súčinnosti subsystémov sociálnej ochrany na zlepšenie zamestnanosti občanov so zdravotným postihnutím. I. etapa. Záverečná správa*. Bratislava: IPVPaR. Dostupné na <http://www.sspr.gov.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2006/Kostolna/Zmapovanie.pdf>
2. BENEŠ, M. (2009). Celoživotní učení a vzdělávání. In J. VETEŠKA et al., *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých* (pp. 25-34). Praha: EDUCA Service.
3. ENGLISH, L. M., & MAYO, P. (2012). *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*. Holandsko: Sense Publishers. 276 p. ISBN 978-94-6091-766-0.
4. JANKOVSKÝ, J. (2012). Rehabilitace jako pedagogický jev. In M. POTMĚŠIL (Ed.), *Teorie praxi – praxe teorií. Sborník z XII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami* (pp. 361-372). Olomouc: UP.
5. JESENSKÝ, J. (2000). *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum.
6. KOZÍK, T., & BELICA, J. (2007). *Súčasnosť a perspektíva celoživotného vzdelávania*. Nitra: UKF.
7. MÜLLER, O. (2014). Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika. In M. VALENTA et al., *Přehled speciální pedagogiky* (pp. 171-190). Praha: Portál.

8. PALÁN, Z. (2006). Celoživotní učení. In J. KALOUS, & A. VESELÝ, *Vybrané problémy vzdělávací politiky* (pp. 25-38). Praha: Karolinum.
9. PANČOCHA, K., PROCHÁZKOVÁ, L., & SOLÁROVÁ, K. S. (2013). *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám se zdravotním postižením*. Brno: MU.
10. PLAMÍNEK, J. (2010). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada.
11. PORUBSKÁ, G. (2009). Celoživotné vzdelávanie ako aktuálna spoločenská potreba. In G. PORUBSKÁ, & C. HATÁR, *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie* (pp. 107-160). Nitra: UKF.
12. RABUŠICOVÁ, M. (2006). Miesto vzdelávania dospelých v konceptu celoživotného učení. *Studia paedagogica*, 54(11), 13-26.
13. REPKOVÁ, K., & SEDLÁKOVÁ, D. (2012). *Zdravotné postihnutie – vybrané fakty, čísla a výskumné zistenia v medzinárodnom a národnom kontexte*. Bratislava: kancelária WHO.
14. SCHMIDTOVÁ, M. (2007). Integratívna pedagogika. In T. HARČARÍKOVÁ, E. TICHÁ et al., *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl* (pp. 5-18). Bratislava: PF UK.
15. VRUBEL, M., & PANČOCHA, K. (2012). Školní a sociální inkluze u osob so zrakovým postižením. In K. PANČOCHA et al., *Celoživotní inkluzivní vzdělávání* (pp. 131-140). Brno: MU.
16. *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov.*
17. *Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).*

PhDr. Petra Jedličková, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Drážovská 4

949 74 Nitra

Slovenská republika

E-mail: pjedlickova@ukf.sk

NIKDY NIE JE NESKORO...

... povedali sme si pred pár dňami pri našom stretnutí s Ladislavom Stan-
kom, ktorý prišiel navštíviť svoju domovinu, len na pár dní po štyroch ro-
koch strávených v ďalekom Šanghaji, kde sa ako vedúci psychologických
programov a psychológ-tréner vo vzdelávaco-konzultačnej a tréningovej
firme Yizhong-Edulife, venuje vývoju nových vzdelávacích modelov a roz-
voju ľudských zdrojov v prospech verejných a súkromných inštitúcií, uni-
verzít, škôl a firiem.

*Sám hovorí, že psychológia sa stala jeho osudom po absolvovaní jedného
z našich experienciálnych výcvikov, ktoré sme viac ako desať rokov pri-
pravovali v rámci metodickej činnosti Výskumného ústavu detskej psy-
chológie a patopsychológie, predovšetkým pre kolegov pôsobiacich vo
vtedajších centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a preven-
cie. Sebaskúsenostný výcvik, ktorý Lacko Stanko úspešne absolvoval pod
vedením mojím a mojich kolegyní a kolegov, sa uskutočnil po tom, ako
ukončil štúdium matematickej analýzy na MFF Univerzity Komenského
v Bratislave. Jeho „výcviková“ skúsenosť ho inšpirovala natolko, že v štú-
diu psychológie pokračoval v rokoch 2001 -2004 na univerzite v Newcastle,
kde získal titul MEd v psychologickom poradenstve. A po ďalších štúdiách
v rokoch 2007 - 2012 na Fudan University v Šanghaji získal titul PhD. v so-
ciálnej psychológii, keď úspešne obhájil svoju dizertačnú prácu „Personal
Growth And Self-Construal: The Impact Of A Group Psycho-Educational
Program On The Self-Construal Of Chinese Adolescents“ (Personálny rast
a sebakonštrukt: Dosah skupinového psycho-edukačného programu na se-
bakonštrukt čínskych adolescentov).*

To, že osud zavial nášho kolegu až do ďalekej Číny, môže byť zároveň dobrým
príkladom toho, že náš svet (samozrejme aj ten sociálny a bezpochyby aj ten
psychologický) sa akoby „zmenšuje“ a ľudia by si teda mohli byť navzájom
bližší, aj keď to stále akosi celkom nevychádza. Bezpochyby, človeka nemôže
nepotešiť, že náš človek zo Senca prednáša a praktizuje psychológiu pre svo-
jich žiakov a klientov v angličtine, ale predovšetkým v čínštine.

Pri našom stretnutí spontánne skrsol nápad navštíviť nestora slovenskej
psychológie, pána emeritného profesora Damiána Kováča, ktorý v auguste

oslávil svoju deväťdesiatku. Pán profesor náš návrh prijal, a tak nám osud doprial stráviť tri vzácne hodiny v príjemnom rozhovore s ním. Tieto chvíle boli inšpirujúce nielen pre nás všetkých, ale najmä pre Ladislava Stanka.



Obr. 1. (zľava) Dr. Stanko, prof. Kováč

Po návrate do Šanghaja nám napísal: „Ešte raz by som chcel vyjadriť svoju vďačnosť za možnosť zoznámiť sa s pánom profesorom Damiánom Kováčom. Pán profesor urobil na mňa osobitne hlboký dojem, najmä pre jeho skromnosť, otvorenosť k realite, úprimnosť a pravdivosť k sebe a k druhým - proste svojou osobnosťou. Stretnutie s ním ostáva pre mňa silnou inšpiráciou pre zastavenie sa, ďalšie štúdium a zamýšľanie sa nad psychologickými modelmi a obrazmi pána profesora, ktoré vychádzajú z jeho evidentne bohatej a enormnej osobnej a vedeckej skúsenosti, práce. Už sa vopred teším na jeho novú knihu a chcel by som si prečítať aj jeho predošlé knihy a články. Ešte raz, veľká vďaka za všetko.“

Osobnosť akademika Damiána Kováča zapôsobila nielen na nášho priateľa zo Šanghaja. Pán profesor Damián Kováč, nestor slovenskej psychologickkej obce, inšpiruje v svojej deväťdesiatke aj ďalších, i významne mladších kolegov. Upútava míľnikmi svojho bohatého profesionálneho života,

ktoré by sme radi predstavili čitateľom Pedagogickej revue, významného odbornovo-vedeckého pedagogického periodika na Slovensku.



Obr. 2 (zľava) Dr. Matula, prof. Kováč, Dr. Stanko

Životná cesta akademika Damiána Kováča sa odvíjala v dvoch vzájomne sa prelínajúcich líniách. Tou prvou je profesor Damián Kováč ako významný slovenský vedec, bojovník za hoministickú teóriu psychológie, tvorca psychoreflexno-regulačnej paradigmy psychológie a zakladateľ Bratislavskej školy experimentálnej psychológie, ako aj autor integračnej mezoteórie osobnosti a transkultúrneho modelu kvality života. V druhej línii vystupuje ako psychológ, ktorý výsledky svojho vedeckého bádania a dozrievania doposiaľ pretavuje do myšlienok a úvah, v ktorých zvažuje a radí, ako by psychológia ako veda a praktická činnosť mohla a mala prispievať k dobru človeka, skvalitňovaniu jeho zdravia a bytia na tomto svete.

A tu niekde, prekračiac hranice experimentálnej psychológie, ktorej sa prevažnú časť svojej profesionálnej kariéry venoval, prestúpiac rámec ďalších aplikovaných oblastí psychológie, vrátane kliniky a terapie, sa pán profesor vyznal a všetkých nás vyzval k zmene životného postoja, k metanoi.

Takto sme ho vnímali, zažívali a prežívali od samého začiatku pravidelných stretnutí Bratislavskej oblastnej skupiny Slovenskej psychologickkej spoloč-

nosti pri SAV, ktoré sa konali spravidla štyrikrát do roka. Začínali v piatok o piatej popoludní a končievali spoločenským posedením spravidla po polnoci. Pán profesor býval častým a vzácnym hosťom. Jeho vystúpenia boli tou povestnou čerešničkou na torte referátov, diskusií, ktoré sme si pre seba pripravovali a tešili sa z nich.

S príchodom „nových čias“ sa Bratislavská oblastná skupina a pravidelné stretnutia bratislavských psychologičiek a psychológov pomaly vytratili, ale spomienky z tých čias ostali. Inšpirujúca a podnetná bola aktívna účasť profesora Damiána Kováča na mnohých ročníkoch interdisciplinárnej konferencie „Dieťa v ohrození“, ktorej 25 ročníkov sme vždy pripravovali spolu s Detským fondom Slovenskej republiky. Téma mu bola blízka, a ak mohol, poctil nás svojou prítomnosťou. Vždy mal čo povedať a podnietiť interdisciplinárny tím teoretikov aj praktikov, ktorým sa ochrana ohrozených detí a mladej generácie stávala po roku 1989 akútnou vnútornou potrebou, prerastajúcou do eticko-mravnej „stavovskej povinnosti“.

Pán profesor Kováč nás svojím špecifickým uhlom pohľadu učil a naučil mať odvahu, nebať sa vidieť, inšpirovať sa, ako naoko príliš vedecké fakty z oblasti detskej psychiky možno vnímať a využívať na interdisciplinárne zdokonaľovanie postupne sa rozvíjajúceho systému psychologickkej prevencie pred novými formami ohrozovania detí a mládeže, ktoré postmoderná doba nemilosrdne priniesla do nášho života. Tých ohrození bude žiaľ pribúdať, a preto jednou z profesionálnych povinností členov psychologickkej obce musí byť povinnosť „biť na poplach“ skôr, než bude neskoro, ale neodkladne už dnes. Pretože už včera bolo neskoro. V tomto boji patrí pán profesor medzi hlavných protagonistov psychologického frontu.

V súvislosti s tým si pripomeňme rok 1985, kedy pán profesor označil za ústredný vedecký záujem a kruciálny problém „poznávania človeka“ problematiku utvárania jeho osobnosti, aby následne koncom 80-tych rokov priekopnícky inicioval koncepciu komplexného výskumu človeka. Žiaľ, takto nasmerovaný výskum po roku 1989 nepokračoval, pretože do popredia sa dostali iné problémy, vrátane reorganizácie vedeckovýskumnej činnosti na Slovensku.

Po siedmich „neplodných rokoch“ pán profesor opätovne nastoľuje inventár hlavných problémov základného systémového výskumu človeka ako

osobnosti, ktorý považuje za nosný aj na začiatku 21. storočia. Neprekvapilo nás, že v ňom svoje oprávnené miesto našiel „optimálny vývin detí“ (s témami súladná rodina, efektívnosť učenia sa, sídliskové deti a mládež a i.) a „vpravovanie sa mladých do spoločnosti“ (skoré erotické skúsenosti, nezamestnanosť, drogová závislosť a i.). Ako výskumník-neklinik, upozorňuje na význam dezintegrácie osobnosti vo vývine, aj v dospelosti pri vzniku duševných porúch, ochorení a udržiavaní zdravia.

Tradičné, zdanlivo odľahčujúce lúčenie sa pána profesora na konferenciách a seminároch jeho charakteristickým bonmotom „Polepšime sa!“, nadobúda hlbší zmysel v psychologickom aj filozoficko-existenciálnom kontexte. Pri retrospektívnom pohľade na vývoj slovenskej psychológie za uplynulé desaťročia, aj s víziou budúcnosti, sa tento bonmot zároveň stáva výzvou pre nás všetkých.



Obr. 3 (zľava) Dr. Matula, prof. Kováč, Dr. Čulíková

Namiesto záveru by sme radi pánovi profesorovi Damiánovi Kováčovi venovali fragment z básne Milana Rúfusa, v ktorom majster poézie v umeleckej skratke brilantne vystihol ducha doby, ktorú prežívame. Nebudeme ďaleko od pravdy, keď vyslovíme presvedčenie, že aj náš pán profesor svojou psychologickou hrivnou neustále vyzýva k tomu, aby sme sa biblickej Golgote vyhli skôr, než bude neskoro.

MILAN RÚFUS: TRÁPENIE BEZ KRÍŽA (FRAGMENT)

*Darí sa vojvodcom
a idú obchody.
A suka tragična potichu obchodí
glóbus, na ktorom nenájdeš
už miesto, čo nebolo by choré.
Čo urobí s tým Boh?
Či rozlúskne svoj orech
tak, že ho neroztriešti?
Alebo, s bleskami v pästi,
nakoniec pripustí
to, čo sa potom stane.
A ľuďom pošle predposlednú nótu:
„Nemám dvoch synov
na ukrižovanie.
Budete musieť sami na Golgotu!“*

A aby sme nezabudli na to najpodstatnejšie, čo sme si odniesli z návštevy. Poznanie, že nikdy nie je neskoro, keď sme mali možnosť filozofovať o životných skúsenostiach a listovať v autorských dielach Damiána Kováča *Psychologické prístupy k starnutiu, Umne starnúť* a v práve dokončenom rukopise profesorovej knihy *Život so psychológiou v totalite a v demokraticizácii*. V nádeji, že nebude posledná.

Želáme nášmu oslávencovi akademikovi Damiánovi Kováčovi k deväťdesiatke *Ad multos annos!*

Štefan Matula, Anna Čulíková

RECENZIA

MIRON ZELINA

**PSYCHOEDUKÁCIA. APLIKOVANÁ
PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA.**

DUBNICA NAD VÁHOM: VYSOKÁ ŠKOLA DTI, 2018, 271 STRÁN

ISBN 978-80-89732-75-3

Vedecká monografia Mirona Zelinu, ktorá nesie názov Psychoedukácia, prepája dve samostatné vedecké disciplíny – psychológiu a edukáciu, ktoré sú z hľadiska pedagogickej praxe kľúčové. Podľa slov autora, psychoedukácia je pojem, ktorý spája psychologické a pedagogické poznatky pre zdokonaľovanie osobnosti.

Monografia je členená do desiatich, na seba nadväzujúcich kapitol, v ktorých autor na 271 stranách vymedzil základné pojmy a následne sa venoval problematike filozofie výchovy, kognitívneho, motivačného a sociálneho rozvoja žiaka, emocionálnej výchovy, rodiny, axiologickej a autoregulačnej výchovy, osobnosti a pozitívnej psychológie a pedagogiky.

V prvej kapitole autor definuje pojmy ako pedagogika, psychológia, škola, osobnosť a pod., až sa dostáva ku vzťahu pedagogickej a školskej psychológie. Na ňu nadväzuje druhá kapitola – Filozofia výchovy, v rámci ktorej sa zamerá predovšetkým na humanisticko-personalistickú výchovu, ktorej cieľom je dobre vybavená, integrovaná osobnosť, ktorá je prospešná iným. V tomto kontexte sa autor dotýka aj momentálne široko diskutovanej problematiky, medzi odbornou i laickou verejnosťou – teórie inkluzívneho vzdelávania.

Tretiu kapitolu Kognitívny rozvoj žiaka možno rozdeliť na dve časti. Prvá časť, je dôležitým zdrojom základných poznatkov z oblasti teórie inteligencie a kognitívnych taxonómií, predovšetkým pre študentov učiteľstva a laickú verejnosť. Druhá časť (školská zrelosť, neprospievanie a jeho prevencia, nadanie), osloví nielen ich, ale aj učiteľov z praxe, u ktorých sa predpokladá, že si základné teoretické východiská osvojili ešte počas svo-

jich vysokoškolských štúdií. Tí, v monografii nájdu aj vedecky podložené rady, ako pracovať s neprospeievajúcimi alebo nadanými žiakmi, žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, dozvedia sa o príčinách neprospeievania.

Jedným z významných determinantov (nielen) školskej úspešnosti žiakov je motivácia, na ktorú je fokusovaná štvrtá kapitola monografie. Motivácia je základnou hybnou silou akejkoľvek aktivity človeka, učenie sa nevynímajúc. Aj v tomto kontexte zastáva významnú rolu vzťah medzi učiteľom a žiakom, ako i škála motivačných metód a programov, s ktorými učiteľ pracuje. Podľa profesora Zelinu, je motivácia otázkou „prečo“ ľudskému správaniu. S touto problematikou úzko súvisí aj vyhorenie, ktoré je spojené práve so stratou motivácie.

Positívne city a emócie, ktoré žiak počas učenia sa prežíva, a zážitkové učenie, môžeme nepochybniteľne zaradiť medzi faktory súvisiace s motiváciou žiakov. Emocionálnu výchovu, ktorá je predmetom piatej kapitoly, autor definuje ako výchovu citov, ktorá dokáže pomôcť dieťaťu zvládnuť jeho životnú cestu. V tejto kapitole sa autor venuje významu emocionálnej inteligencie (EQ), ktorá má značný dosah na výchovu a vzdelávanie, ale nevyhýba sa ani poruchám emocionálneho prežívania, fóbiám, či náladám. Metódy a spôsoby emocionálnej výchovy sú samostatnou podkapitolou, v ktorej čitateľ nájde konkrétne stratégie emocionálnej výchovy, ako aj zvyšovania emocionálnej inteligencie žiakov. Autor v rámci emocionálnej výchovy kladie dôraz na uplatňované štýly výchovy a vyučovania.

Socializácia jednotlivca je základným cieľom výchovy, kde jedinec nie je len prijímateľom sociálnych noriem, ale ako akcentuje autor, je aj ich tvorcom, ochrancom a v prípade potreby, aj iniciátorom zmien. Pedagógovia sa ale v školách neustále stretávajú s maladaptívnym správaním sa žiakov, ktorí nie sú schopní alebo ochotní prijať existujúci systém noriem a pravidiel. Takéto správanie môže byť výsledkom vplyvu interných alebo externých faktorov. Podľa intenzity nevhodného správania autor rozlišuje medzi nedisciplinovaným správaním, problémovým správaním a poruchami správania. Samostatné podkapitoly sú venované pálčivým témam šikanovania, kyberšikanovania, závislostí, ako aj klíme školy a klíme triedy.

Ako je všeobecne známe, rodina je prvou socializačnou inštitúciou, do kto-

rej dieťa vstupuje, a pre jeho ďalší vývin je rozhodujúca. V prípade, že rodina neplní všetky svoje funkcie, pozitívne, suportívne školské prostredie naberá na dôležitosť. V siedmej kapitole Miron Zelina zdôrazňuje význam efektívnej spolupráce rodiny a školy vo výchovnom pôsobení na žiaka, na čo nadväzuje v ôsmej kapitole, kde venuje pozornosť postaveniu rodiny a školy v rámci výchovy k pozitívnym hodnotám – výchovy charakteru, morálnych a etických kvalít osobnosti (axiologická a autoregulačná výchova). V tejto časti monografie, autor čitateľom ponúka aj model sebaregulujúceho učenia.

Kým prvých osem kapitol je zameraných na žiaka, deviata kapitola je zameraná na učiteľa, jeho osobnosť, jeho profesijný vývin, tvorivosť, schopnosť rozvíjať tvorivosť žiakov a realizovať tvorivé vyučovanie. Neodmysliteľnou súčasťou profesie učiteľa je stres, pri zvládaní ktorého sú významnými činiteľmi jeho odolnosť a copingové stratégie, ktorými disponuje a ktoré využíva. Učitelia v tejto časti publikácie nájdu aj konkrétne stratégie zvládania záťaže.

Všetky doposiaľ opísané kapitoly svojím obsahom smerujú k poslednej, desiatej kapitole monografie, ktorá sa venuje pozitívnej psychológii a pedagogike. Podľa autorovej definície, pozitívna psychológia je veda, zaoberajúca sa štúdiom a rozvíjaním potencialít (možností) osobnosti a najlepších kvalít života, superdispozíciami osobnosti, pričom základnými myšlienkami pozitívnej psychológie aplikovanej do školy, výchovy a vzdelávania sú kognitívny rozvoj, pozitívne emócie, pozitívna motivácia, pozitívna socializácia, axiologizácia, autoregulácia a tvorivosť, ktorým sa venoval v predchádzajúcich kapitolách. Autor opäť uvádza aj konkrétne návody, ako aplikovať pozitívnu psychológiu v školách a ako pripraviť žiakov tak, aby disponovali ľudskými kvalitami pre budúcnosť.

Mimoriadnu pozornosť si zaslúži záver monografie, ktorý autor netradične nazval Pedagogika nádeje. Nádej definuje ako termín z pozitívnej psychológie a pedagogiky, považuje ju za motivačný prvok, systémový prvok osobnosti. Vymedzil tri oblasti nádeje, ktoré sú kľúčové pre zlepšenie školstva na Slovensku. Kognitívnu nádej, spočívajúcu v inovácii vzdelávania, behaviorálnu nádej, založenú na koncepcii autoregulácie a autoregulatívneho učenia a v neposlednom rade humanistickú nádej, ktorá vychádza

z humanistického prístupu ku žiakovi a smeruje k „poludšteniu človeka“. S nasledovným odôvodnením jedinečného postavenia nádeje v pedagogickej praxi Mironom Zelinom nemožno nesúhlasiť: „Odborne by sa dalo povedať, že sa skladá z viery a presvedčenia. Naša práca ako učiteľov je o nádejí, že to, čo robíme, má zmysel a význam, i keď je dosť zlodejov nádeje...“ Práca Mirona Zelinu je vedeckou monografiou, ktorá svojím obsahom i zameraním nespochybniteľne prispieva k rozvoju pedagogickej teórie i praxe a súčasne môže slúžiť aj ako vysokoškolská učebnica pedagogickej psychológie pre študentov učiteľstva – budúcich pedagógov, vychovávateľov, majstrov odborného výcviku i odborných zamestnancov v školstve. Už len samotné meno a skúsenosti autora, sú zárukou kvality publikácie. Monografia reflektuje systém kultivovania osobnosti, upozorňuje na negatívne javy a v závere prezentuje model človeka budúcnosti z pohľadu psychológie a pedagogiky. Prezentuje javy z viacerých uhlov pohľadu a rôzne názory, čo by mohlo viesť ku konštruktívnej debate riešenia problému, zohľadňujúc doterajšie skúsenosti čitateľa textu.

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

POKYNY PRE AUTOROV

Pedagogická revue je vedecký časopis, vydávaný Štátnym pedagogickým ústavom. Zverejňuje pôvodné empirické, teoretické, prakticko-aplikačné a iné články, ktoré prispievajú k rozvoju pedagogiky a podporných vied o výchove. Poslaním časopisu je prepojiť pedagogickú teóriu so školskou praxou. Časopis prezentuje výsledky výskumov v oblasti pedagogických a psychologických vied, ako aj ich implementáciu do školskej praxe.

Požiadavkou pri zaslaní príspevku do redakcie je, aby nebol doposiaľ nikde zverejnený, nezvažovalo sa jeho uverejnenie inde a s jeho uverejnením súhlasia všetci autori.

Rozsah príspevkov je stanovený nasledovne:

- štúdie (do 15 normostrán),
- články (do 10 normostrán),
- články do rubriky Diskusia (5 normostrán), recenzie (3 – 5 normostrán),
- články do rubriky Informácie (2 – 3 normostrany).

Normostrana obsahuje 1800 znakov vrátane medzier.

Na titulnej strane rukopisu uveďte nasledovné informácie (v tomto poradí):

Názov. Stručný a výstižný. Ak je to možné, vyhnite sa skratkám a vzorcom.

Názov uveďte v slovenskom i anglickom jazyku.

Meno a priezvisko autora/autorov, adresa pracoviska alebo bydliska a e-mailová adresa. Pracovisko autorov uveďte pod ich menami. Uveďte úplnú poštovú adresu, vrátane štátu a e-mailovú adresu každého z autorov. Jasne uveďte, kto je hlavným autorom príspevku a bude viesť korešpondenciu počas všetkých fáz recenzného konania a procesu uverejňovania príspevku.

Abstrakt. Na titulnej strane je potrebné uviesť aj stručný abstrakt v slovenskom, resp. českom, a anglickom jazyku.

Kľúčové slová. Uvedte 3 – 5 slov vystihujúcich kľúčové aspekty.

Resumé. Na konci príspevku uvedte resumé v anglickom jazyku. V prípade príspevkov písaných v anglickom jazyku sa resumé nevyžaduje.

Príspevky je potrebné zasielať v slovenskom, českom alebo anglickom jazyku na adresu redakcie: pedagogickarevue@statpedu.sk (editor Word, veľkosť písma 12, typ písma Times New Roman, riadkovanie 1,5; zarovnanie k ľavému okraju).

Súlad s cieľmi a zameraním časopisu je v prípade všetkých doručených príspevkov v prvom rade posúdený redakčnou radou časopisu. Príspevky, ktoré spĺňajú aj kvalitatívne požiadavky, sú následne zaslané minimálne dvom nezávislým anonymným recenzentom a môžu byť prijaté len po ich kladnom posúdení. Hlavnému autorovi príspevku je e-mailom zaslaný výsledok recenzného konania.