

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy  
Ročník 9, 2018

Vydáva  
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV  
Gondova 2, 814 99 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

**ISSN 1338 – 0982**

# PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

---

## Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

**Tomáš Turzák**

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa  
(tturzak@ukf.sk)

## Redakčná rada/Editorial Board

**Zlatica Bakošová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Tomáš Turzák**, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Štefan Švec**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

## Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

**Marija Barkauskaitė**, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

## Výkonný redaktor/Editor

**Martin Droščák**

Filozofická fakulta Univerzity Komenského  
(martin.droscak@uniba.sk)

PEDAGOGIKA SK, ročník 9, 2018, číslo 3. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou. Časopis vychádza štvrťročne.

ISSN 1338 – 0982

---

Ročník 9, 2018, č. 3, s. 62

Obsah

### Štúdie

M e n d e l o v á, Eleonóra: Manželstvo a kohabitácia z pohľadu troch generácií.....	122
B i e l i k o v á, Michaela: Analýza výchovných programov školských klubov detí.....	135
V o r l í ě k, Radek: „Chráníme sebe a deti“: kamerový systém v problémové základní škole.....	150
Š u l i ě o v á, Andrea, D e r ň a r o v á, Ľubica, Š a n t o v á, Tatiana, C i n o v á, Jana, N o v o t n á, Zuzana, Š i m o v á, Zuzana: Informovanosť pedagógov o prevencii akútnych komplikácií diabetes mellitus 1. typu u detí.....	160

### Správy

P a v l i ě k o v á, Alexandra, T u r z á k, Tomáš: Výtvarno – literárna súťaž „Komenský a my“ oslavovala svoj 15. ročník.....	174
M i c h a l i ě k a, Vladimír: Doc. PhDr. Ján Gallo, CSc. (1922 - 2008).....	177

### Recenzie

P o l á ě k o v á Š o l c o v á, Iva: Emoce – regulace a vývoj v průběhu života (Silvia Dončevová).....	179
---	-----

Contents

**Studies**

M e n d e l o v á, Eleonóra: Marriage and cohabitation from the perspective of three generations.....	122
B i e l i k o v á, Michalela: Analysis of educational programs of after school clubs.....	135
V o r l í č e k, Radek: “We protect ourselves and the kids“: The Camera System in Problematic Elementary School.....	150
Š u l i č o v á, Andrea, D e r ň a r o v á, Ľubica, Š a n t o v á, Tatiana, C i n o v á, Jana, N o v o t n á, Zuzana, Š i m o v á, Zuzana: Awareness of pedagogues on the prevention of acute complications of Children with Diabetes mellitus of the first type.....	160

**Reports**

P a v l i č k o v á, Alexandra, T u r z á k, Tomáš: Komenský a my – Art and Literary Competition celebrated its 15th volume.....	174
M i c h a l i č k a, Vladimír: Doc. PhDr. Ján Gallo, CSc. (1922 - 2008).....	177

**Reviews**

P o l á č k o v á Š o l c o v á, Iva: Emotions - regulation and development throughout life (Silvia Dončevová).....	179
---	-----

## Manželstvo a kohabitácia z pohľadu troch generácií

Eleonóra Mendelová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína  
Filozofa v Nitre

**Anotácia:** Celková zmena politického a sociálneho prostredia spôsobujú v našej súčasnej spoločnosti klesajúcu motiváciu mladých ľudí na vstup do manželstva. Zároveň sa počas posledných desaťročí masívne rozšírili neformálne partnerské zväzky, kohabitácie, nielen na Slovensku, ale vo väčšine postindustriálnych štátov a stali sa bežnou formou partnerského spoluzitia. V príspevku je prezentovaný výskum, zameraný na skúmanie postojov k manželstvu a kohabitácii z pohľadu troch generácií. Výskum bol realizovaný v období január – apríl 2017 na vybranej vzorke respondentov, ktorú tvorili reprezentanti troch generácií – študenti, rodičia, starí rodičia. Jeho cieľom bolo zmapovať názory verejnosti na aktuálne trendy v rodinnom správaní z pohľadu troch generácií, s akcentom na postoje k manželstvu a nemanželskému spoluzitiu. Výskumom bolo preukázané, že názory respondentov na skúmanú problematiku manželstva a kohabitácie štatisticky významne závisia od príslušnosti respondenta k danej generačnej skupine.

**KLúčové slová:** rodina, manželstvo, kohabitácia,  $\chi^2$  test.

**Marriage and cohabitation from the perspective of three generations.** The overall change of the political and social environment is causing that young people are not motivating to enter the marriage. At the same time, informal partnership, cohabitation, not only in Slovakia, but in most post-industrial countries, have become massively expanded during the last decades and have become a common form of partnership. The paper presents a research focusing on exploring attitudes towards marriage and cohabitation from the perspective of three generations. The research was conducted in January – April 2017 on a sample of respondents, which was composed of representatives of three generations – students, parents, old parents. The aim was to map public opinion on current trends in family behavior from the perspective of three generations, with emphasis on attitudes towards marriage and non-marital cohabitation. Research has shown that respondents' views on the examined marriage and cohabitation are statistically significant depending on the respondent's belonging to the generational group.

**Key words:** family, marriage, cohabitation,  $\chi^2$  test.

## Úvod

Slovensko (ako aj ostatné postkomunistické štáty) zažíva po roku 1989 dynamické premeny rodinného správania, čo sa odzrkadľuje aj v diverzite rodinných foriem. Dominantný typ tzv. nukleárnej rodiny tvorenej dvomi (zosobášenými) rodičmi a dieťaťom/deťmi sa v procese zmien rodinného správania stále častejšie rozširuje o iné typy rodinného spolužitia (napr. rodina neúplná, druhotne vytvorená, neformálne partnerské dvojice...). Je zrejmé, že nadobúdajú väčšiu legitimitu a význam iné typy rodín, od rôznych typov nemanželského spolužitia cez programovaný život bez manželstva až po spolužitie homosexuálov a rodiny lesbičiek s adoptovaným dieťaťom. Postupne dochádza k výrazným zmenám, odzrkadľujúcim sa napríklad vo zvýšenej tolerancii k iným ako manželským formám partnerského spolužitia (nezosobášeným spolužitiam, Living Apart Together (LAT) – kohabitácia bez spoločnej domácnosti – „spolu, ale každý zvlášť“), slobodnému rodičovstvu (materstvu), rozvodom či singlovstvu. Ako uvádza Možný (2006, s. 191), kultúrny tlak na jeden, všeobecne záväzný model rodiny zoslabol. Hľadajú sa rôzne riešenia a rôzni ľudia sa rôzne rozhodujú podľa svojich prirodzených preferencií.

### Rodina ako meniac sa inštitúcia

Ako uvádza de Singly (1999), nemožno poprieť, že moderná rodina, podobne ako aj tradičná, je založená na potrebe biologickej a sociálnej reprodukcie v spoločnosti. Toto poslanie pretrváva, avšak moderná rodina prešla v minulosti mnohými spoločenskými premenami, ktoré sa významne dotkli i spôsobu odovzdávania tohto dedičstva. Podľa autora sa moderná rodina už z veľkej časti nezaobera len ekonomickým dedičstvom, ale zameriava sa stále viac i na vzťahy medzi členmi rodiny a na vzdelanostný kapitál.

Sociálna inštitúcia rodiny prechádza v súčasnej individualizovanej spoločnosti zmenami: mení svoju formu a štruktúru, naberá nové funkcie, zmeny nachádzame v oblasti demografických procesov, v oblasti rodičovských rolí, rodinných vzťahov. Ako uvádzajú viacerí autori (Bujnová – Frýdková, 2009; Rabušic, 2001; Šťastná – Paloncyová, 2011), zmeny rodinného a reprodukčného správania (pokles sobášnosti, jej odkladanie do vyššieho veku, nárast podielu nemanželských detí atď.), ktoré sa u nás najviac objavujú od 90. rokov 20. storočia, naznačujú otváranie priestoru na rozširovanie kohabitácií medzi mladšími vekovými skupinami a slobodnými osobami ako prvej formy korezidenčného zväzku v porovnaní so spomínaným predchádzajúcim štandardom priameho vstupu do manželstva.

Za výstižné považujeme vyjadrenie de Singlyho (1999), podľa ktorého manželstvo prestáva byť inštitúciou znamenajúcou začiatok spoločného života. Jeho krehkosť v porovnaní s predchádzajúcimi obdobiami je potrebné chápať v inom zmysle. O rozchode či rozvoze dnes totiž v prvom rade rozhodujú samotní sociálni aktéri tohto vzťahu. Už to nie je len smrť, ktorá predtým ako jediná rozdelila manželský pár. Súčasná doba je charakterizovaná väčším ovládaním vlastného osudu, či už ide o jednotlivca alebo celé rodiny. Deje sa tak z dvoch príčin: prevláda hodnotový systém vyzdvihujúci autonómiu a znižujúci hodnotu symbolického dedičstva, čo sa prejavuje i v odmietaní inštitúcie manželstva, a muži i ženy chcú zostať sami sebou i vo svojom osobnom živote.

Súčasný významný pokles sobášnosti a vyšší vek pri vstupe do prvého manželstva podnietil celý rad úvah o úpadku manželstva a o tom, že je nahradené inými alternatívnymi formami partnerského života, napríklad nemanželským spoložitím alebo životom bez stáleho partnera.

### **Manželstvo verzus kohabitácia**

„Nemanželské spoložitie“ je asi najfrekvencovanejší výraz pre dlhodobejšie životné spoločenstvo dvoch osôb odlišného pohlavia, ktorí žijú vo zväzku podobnom manželstvu, bez toho, aby boli oficiálne zosobášení (Rabušic, 2001). Existuje však niekoľko ďalších výrazov, ktoré môžeme použiť pre formu spoločného žitia muža a ženy: spoložitie bez svadby, nemanželské spoložitie, kohabitácia, faktické manželstvo.

Aj keď je nemanželské spoložitie v súčasnej dobe často skloňované, viacerí autori (napr. Tydlitátová, 2011; Možný, 2006; Somlai, 2013) uvádzajú, že nie je novým javom. V istej obmedzenej miere sa vyskytovalo už v dávnejšej minulosti, no pre konzervatívnu verejnú mienku, náboženské odmietanie a z dôvodu ekonomickej nevýhodnosti v porovnaní s manželstvom nebolo príliš rozšírené. Zlom nastal v priebehu 60. rokov 20. storočia, kým u nás na Slovensku sa situácia začala uberať podobným smerom z politických dôvodov asi až o 20 rokov neskôr po páde komunistického režimu. Podľa Možného (2006, s. 257) manželstvo na skúšku nebolo ničím neobvyklým, na začiatku 80. rokov minulého storočia asi tretina snúbencov už spolu bývala pred sobášom. Priemerné nemanželské spoložitie však trvalo najčastejšie asi rok a viedlo k sobášu. Bolo to častejšie vo veľkomestách, tým častejšie a dlhšie, čím nižší bol socioekonomický status páru.

Je nesporné, že kohabitácie sú v posledných desaťročiach neustále sa rozširujúcim fenoménom a stále populárnejším usporiadaním partnerského spoložitia (Snyder et al., 2004; Cherlin, 2004; Kusá, 2009; Somlai, 2013). V súčasnej dobe dochádza k nárastu takejto formy spoložitia, mení sa jeho

kvantita i kvalita, ale najväčšou zmenou je rastúca tolerancia verejnosti oproti dobám minulým (Mládek a Širočková, 2004).

Podľa autorov Džambazovič – Šprocha (2017) ide o súčasť širšieho procesu diferenciacie rodinných foriem a vzorcov partnerstva. Na Slovensku odlišné politické usporiadanie a jeho dôsledky, primárne so špecifickým socialistickým kontextom v oblasti politik zamestnanosti, podpory rodiny a celkovej spoločenskej klímy spôsobili neskorší začiatok zmien reprodukčných a rodinných stratégií, ako tomu bolo v krajinách na západ od bývalej „železnej opony“. Rozširujúci sa trend nemanželského spoluzitia na Slovensku najmä od obdobia Nežnej revolúcie vytvára priestor na uvažovanie o dôvodoch rozširovania tohto fenoménu. Džambazovič (2015) identifikuje primárne dve skupiny dôvodov: zmenu hodnôt a preferencií súvisiace s rastúcim individualizmom, procesom sekularizácie a rozširujúcou sa rodovou rovnosťou na jednej strane, a na druhej strane zmeny objektívnych (v prvom rade ekonomických) podmienok, sprevádzané napríklad nárastom celkovej neistoty a zmenami na trhu práce. Tieto makrospoločenské procesy majú determinujúci vplyv na individuálne životy a znamenajú dobrovoľný alebo nedobrovoľný odklad dlhodobých záväzkov (rodičovstva, manželstva) a preferenciu nezosobášeného spoluzitia ako pragmatickej reakcie na vzniknutú situáciu. Ide tak o výraz individuálnej voľby a rozhodnutí či vyjednávania medzi partnermi, ako aj o výsledok pôsobenia sociálnej štruktúry, inštitúcií a noriem. De Singly (1999), Rabušic (2001) aj Možný (2006) sa zhodujú, že ide o spoluzitie individualizované, orientované na sebarealizáciu každého z partnerov, spoluzitie umožňujúce pocit individuálnej slobody a výraznej osobnej identity. Mládek a Širočková (2004) za významné faktory rozširovania kohabitácií považujú zvyšovanie vzdelanostnej úrovne ženskej časti populácie, vyššiu zamestnanosť žien, ktorá zabezpečuje ich vyššiu ekonomickú nezávislosť, vysokú efektivitu aplikovaných metód antikoncepcie spolu s liberalizáciou zákonov o interrupciách. Podľa Rabušica (2001) príčinou rozširovania nezosobášeného spoluzitia môže byť zmena tradičného vzorca ako sa ocitnúť v manželskom zväzku. Tradičný vzorec uvádza autor nasledovne: láska – chodenie – svadba – pravidelný sex – deti. A práve fázu medzi chodením a svadbou nahrádza nezosobášené spoluzitie. Možný (2006) sa prikláňa k názoru, že ide o dôsledok transformácie spoločenských noriem, o ich anómiu (Vajda-Kósa, 2005), resp. o pluralizáciu noriem a rozširovanie kultúrnych horizontov (Somlai, 2013). Ich dôsledkom je odkladanie manželstva do vyššieho veku a do tej doby je partnerský život prežívaný prevažne v kohabitácii, ktorá čiastočne nahrádza manželstvo.

O miere rozšírenia nezosobášených spoluzití nám napovedá aj podiel detí narodených mimo manželstva. Podľa Tydlitátovej (2011) na Slovensku po roku 1989 kontinuálne a bez prerušenia stúpa počet detí narodených mimo



manželstva. Kým v období tesne po revolúcii tento ukazovateľ udával hodnotu necelých 10 %, v roku 1991 19,7 %, v roku 2009 už hodnota prekročila 31 %, tak posledné údaje hovoria už o takmer 40 %.

### **Porovnanie manželstva a kohabitácie**

V kontexte s trendom rozširovania kohabitácií sa vynára otázka, či možno položiť medzi manželstvo a nemanželské spolužitie znamienko „rovná sa“? Aj keď kohabitujúci uvádzajú, že je manželstvo predovšetkým formalitou, že sa tieto dve formy spolužitia odlišujú len formálnym štatútom, na základe zistení demografov, sociológov, psychológov tomu tak nie je.

Ako uvádzajú Thornton et al. (2007), podstatný rozdiel sa nachádza v spoločenskom statuuse. Jedinci, ktorí žijú v kohabitácii, sa neidentifikujú ako manželia a nevníma ich tak ani spoločnosť. Podľa Cherlina (2004) sú nemanželské spolužitia neúplnou inštitúciou, pričom roly takto žijúcich sú menej vymedzené a nie sú viazané jasnými sociálnymi normami. Podobný názor zdieľa Nock (1995), podľa ktorého kohabitácie sú vnímané ako kvalitatívne iné a neúplné inštitúcie, nakoľko nezakladajú normatívne štandardy správania, nie sú viazané jasnými sociálnymi normami poskytujúcimi vzor, ako by sa mali kohabitujúci partneri správať. Plaňava (1998) považuje za hlavný rozdiel, že v nezosobášenom spolužití chýba rituál, akým je svadba. Ďalší významný rozdiel je v ukončení zväzku. Pokiaľ manželstvo zaniká rozvodom, je zákonom určené majetkové vyrovnanie manželov v súlade s jasnými právnymi nariadeniami. Pričom pri zániku nezosobášeného spolužitia nie sú stanovené také pravidlá ako pri zániku manželstva. Hamplová a Pikáľková (2002) zhrnuli rozdiely medzi manželstvom a kohabitáciou nasledovne:

- pre ľudí žijúcich v nezosobášenom spolužití je typické, že sú orientovaní hlavne individualisticky a pre ľudí žijúcich v manželskom zväzku je typické, že majú spoločenský mrav;
- v manželstve majú spoločné investície, pričom v nezosobášenom spolužití je to viac-menej založené na momentálnom prínose partnera;
- tradičné rodinné hodnoty sa v nezosobášenom spolužití menej prijímajú a taktiež je menej pravdepodobné, že v takomto spolužití by mohli vytvoriť silný a dlhotrvajúci vzťah.

Nock (1995) uvádza, že verejne a právne uznávané manželstvá znamenajú zníženie pocitu neistoty ohľadne budúcnosti partnerstva, či nárast očakávaní o nutnej investícii do vzťahu viac ako v prípade partnerov žijúcich v nezosobášenom spolužití. Manželstvo pomáha legitimovať partnerstvo v sociálnom okolí partnerov. Je to uznávaná sociálna inštitúcia, potvrdená formálnym aktom, ktorá vymedzuje vzájomné práva a povinnosti partnerov, čo

v prípade kohabitácie na Slovensku neplatí. Z výskumov (Nock, 2005; Hamplová, 2007) tiež vyplýva, že manželské rodiny sú stabilnejšie ako nemanželské zväzky.

## **Skúmanie postojov troch generácií k manželstvu a kohabitácii**

### ***Výskumné otázky a výskumné ciele***

Narastajúci výskyt kohabitácií u mladej generácie a ich čoraz častejšie uprednostňovanie pred priamym vstupom do manželstva je aktuálnou témou, rezonujúcou v mnohých vyspelých krajinách, a to vo vedeckom i verejnom diskurze. Vychádzajúc z uvedenej skutočnosti a na základe vyššie načrtnutých aktuálne prebiehajúcich zmien v rodinnom živote sme sa zamerali na dve formy partnerského/rodinného spolužitia: manželstvo a nemanželské spolužitie. Cieľom výskumu bolo:

1. zmapovať názory verejnosti na manželstvo a kohabitáciu z pohľadu troch generácií;
2. zistiť, či vek, a teda príslušnosť ku generačnej skupine determinuje názory respondentov na manželstvo a kohabitáciu t. j. zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v názoroch respondentov na manželstvo a kohabitáciu z aspektu troch generácií.

### ***Výskumná vzorka***

Výskumnú vzorku tvorili študenti vysokých škôl, ich rodičia a starí rodičia z rôznych regiónov Slovenska. Celkový počet respondentov bol 333 a bol rozdelený na tri skupiny. Prvú skupinu tvorilo 132 študentov vysokých škôl, druhú 118 rodičov a tretiu 83 starých rodičov. V súbore boli zastúpení respondenti z dedín aj miest, rôzneho stupňa vzdelania, rodinného stavu a oboch pohlaví.

### ***Metodika výskumu***

Na získanie výskumných údajov sme použili neštandardizovaný dotazník – rovnaký pre všetky tri výskumné súbory. Dotazník obsahoval Likertove škály na meranie postojov a názorov respondentov, so zámerom vyjadriť stupeň súhlasu, resp. nesúhlasu s uvedenými výroky na 5-stupňovej škále: 1 – úplne súhlasím, 2 – skôr súhlasím, 3 – neviem sa vyjadriť, 4 – skôr nesúhlasím, 5 – úplne nesúhlasím.

Na základe výsledkov výskumu sme zistili, že názory respondentov jednotlivých generačných skupín sa líšia. Cieľom štatistickej analýzy bolo zistiť, či sú tieto rozdiely aj štatisticky významné, t. j. či odpovede respondentov troch skupín na jednotlivé výroky závisia od príslušnosti respondenta ku skupine (študenti, rodičia alebo starí rodičia). Testovali sme

teda závislosť dvoch nominálnych znakov  $A, B$ , pričom znak  $A$  – status respondenta – nadobúdal tri úrovne: študent, rodič alebo starý rodič a znak  $B$  – predstavoval možné odpovede na daný výrok.

Pri štatistickej analýze získaných údajov, bol použitý  $\chi^2$  - test pre overovanie nezávislosti dvoch kvalitatívnych znakov  $A, B$ . Testovali sme nulovú hypotézu  $H_0$ : znaky  $A, B$  sú nezávislé oproti alternatívnej hypotéze  $H_1$ : znaky  $A, B$  sú závislé. Testovacím kritériom je štatistika  $\chi^2$  definovaná vzťahom  $\chi^2 =$

$$\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \frac{(f_{ij} - o_{ij})^2}{o_{ij}}, \text{ kde } f_{ij} \text{ sú empirické početnosti a } o_{ij} \text{ sú očakávané}$$

početnosti. Testovanú hypotézu  $H_0$  zamietame na hladine významnosti  $\alpha$ , ak hodnota testovacieho kritéria  $\chi^2$  prekročí kritickú hodnotu  $\chi^2_{\alpha}(r)$  (Markechová – Stehlíková – Tirpáková, 2011).

Test sme realizovali pomocou programu STATISTICA. Vo výstupnej zostave počítača sme dostali kontingenčnú tabuľku, hodnotu testovacieho kritéria  $\chi^2$  - testu a hodnotu  $p$ , čo je pravdepodobnosť chyby, ktorej sa dopustíme, keď zamietneme testovanú hypotézu. Ak je vypočítaná hodnota  $p$  dostatočne malá ( $p < 0,05$ , resp.  $p < 0,01$ ), testovanú hypotézu  $H_0$  o nezávislosti pozorovaných znakov  $A, B$  zamietame (na hladine významnosti 0,05 resp. 0,01). Test vyhodnotíme na základe vypočítaných  $p$ -hodnôt a výsledky uvidíme v tabuľkách.

### **Analýza a interpretácia výsledkov výskumu**

V kontexte s vyššie uvedenými výskumnými cieľmi sme pri analýze výskumných dát  $\chi^2$  - testom overovali, či sú názory troch skupín respondentov na nami predložené výroky signifikantne rozdielne. Testovali sme teda závislosť dvoch nominálnych znakov  $A, B$ , pričom znak  $A$  – status respondenta – nadobúdal tri úrovne: študent, rodič alebo starý rodič a znak  $B$  – odpovede na výrok nadobúdal päť úrovní (1 – úplne súhlasím, 2 – skôr súhlasím, 3 – neviem sa vyjadriť, 4 – skôr nesúhlasím, 5 – úplne nesúhlasím).

Prvá skupina výrokov (č. 1 – 3) bola zameraná na hodnotenie nemanželského spoluzitia. Naším zámerom bolo zistiť, či v názoroch respondentov prevládajú akceptujúce názory na nemanželské spoluzitie, resp. či je manželská rodina viac akceptovanou formou partnerského spoluzitia ako nemanželská.

Skúmali sme názory respondentov na nasledujúce výroky:

- výrok č. 1 „*ľudia žijúci spolu bez sobáša by sa mali bezpodmienečne zosobášiť*“;
- výrok č. 2 „*ak partneri ľúbia jeden druhého a vzájomne si dôverujú, nezáleží na tom, či spolu žijú v manželstve alebo bez sobáša*“;
- výrok č. 3 „*lepšie neuzatvárať manželstvo, lebo nikdy nevedno, čo sa môže stať v budúcnosti*“.

Testovali sme štatistickú významnosť rozdielov troch skupín respondentov v odpovediach na výroky č. 1 až č. 3  $\chi^2$  - testom. Výsledky uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Výsledky  $\chi^2$  - testu

Výrok	$\chi^2$	$p$
č. 1	61,859	0,000*
č. 2	29,688	0,0002*
č. 3	9,411	0,308

Hodnoty pravdepodobností  $p$  menších ako zvolená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$  sú v tabuľke 1 označené \*.

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 1 môžeme konštatovať, že respondenti troch skupín štatisticky významne rozdielne odpovedali na výroky č. 1 a č. 2.

Najväčšiu mieru súhlasu s potrebou sobášenia (výrok č. 1) vyjadrila skupina starých rodičov (úplný súhlas 48 % a skôr súhlas 22 %, spolu súhlasilo 70 %). Oproti tomu rodičia len v 45 % (úplný súhlas 14 %, skôr súhlas 31 %) a študenti v 34 % (úplný súhlas 11 %, skôr súhlas 23 %) vyslovili potrebu sobášenia sa, t. j. vo väčšej miere akceptujú nezosobášené spolužitie ako generácia starých rodičov. Z týchto údajov zároveň vyplýva, že študenti (48 %) a rodičia (40 %) vo väčšej miere nesúhlasia s výrokom o bezpodmienečnom uzavretí manželstva v prípade, že partneri spolu žijú. Zo strany starých rodičov bola miera nesúhlasu s daným výrokom len 21 %. Rozdiely teda môžeme vidieť v názoroch študentov a rodičov v porovnaní s názormi starých rodičov.

S výrokom č. 2 (nezáleží na tom, či žijú v manželstve alebo v kohabitácii) najviac súhlasili študenti (úplný súhlas 29 %, skôr súhlas 33 %, spolu súhlas 62 %) a rodičia (úplný súhlas 32 %, skôr súhlas 30 %, spolu súhlas 62 %), kým starí rodičia len v 36 % (úplný súhlas 23 % a skôr súhlas 13 %). Zároveň platí, že s výrokom najviac nesúhlasili starí rodičia (51 %), na rozdiel od študentov (29 %) a rodičov (28 %). Uvedené zistenia korešpondujú s hodnotením predchádzajúceho výroku, kde práve skupina starých rodičov vyjadrila najväčší

súhlas s potrebou uzavretia manželstva, resp. najmenej schvaľovala partnerské spolužitie bez zosobášenia.

Pri štatistickej analýze odpovedí na výrok č. 3 nebola preukázaná štatistická významnosť rozdielov medzi skupinami respondentov. Z ich odpovedí vyplýva zhodný názor všetkých troch skupín respondentov na výrok o neuzatváraní manželstva. Vyjadrili nesúhlas s výrokom, podľa ktorého je lepšie neuzatvárať manželstvo, keďže sa nedá dopredu vedieť, čo sa môže stať v budúcnosti. Najvyššiu mieru nesúhlasu s výrokom prezentovali starí rodičia (76 %), potom študenti (72 %), a nakoniec rodičia (69 %).

Z komparácie odpovedí respondentov vzhľadom na generačnú príslušnosť vyplýva najnižšia miera akceptácie nemanželského spolužitia u starých rodičov, kým rodičia a študenti vo väčšej miere akceptujú nemanželské spolužitie, t. j. vo väčšej miere ju chápu ako alternatívu k manželstvu.

Keďže vo verejnej i odbornej sfére sa v poslednej dobe často vynára otázka právnej úpravy vzťahov osôb rovnakého pohlavia, v kontexte s témou manželstva sme zisťovali aj názory respondentov na uzatvorenie manželstva osobami rovnakého pohlavia. Zistili sme odmietavý postoj všetkých skupín respondentov k možnosti uzavretia manželstva osobami rovnakého pohlavia, t. j. iba 6 % respondentov súhlasilo s možnosťou legalizovať ich partnerské spolužitie formou manželstva. Z diferencovaného pohľadu na odpovede respondentov podľa príslušnosti ku generačnej skupine vyplýva, že v najväčšej miere akceptujú manželstvo osôb rovnakého pohlavia študenti (11 %) a v najmenej miere starí rodičia (0 %). Zároveň sme zistili, že takmer polovica študentov (49 %) aj rodičov (47 %) pripúšťa možnosť registrovaného partnerstva, a podobný podiel odmieta akúkoľvek možnosť právnej úpravy vzťahov osôb rovnakého pohlavia (študenti 39 %, rodičia 50 %). Najodmietavejší postoj k právnej úprave vzťahov takýchto osôb zaujali jednoznačne starí rodičia (81 %), súhlasiac s výrokom „ich vzťahy netreba právne upravovať“. Uvedené rozdiely v názoroch respondentov na úpravu vzťahov osôb rovnakého pohlavia boli signifikantne významné.

Druhá skupina výrokov (č. 4 – 5) bola zameraná na problematiku „legalizácie“ dieťaťa so zámerom zistiť nakoľko je podľa respondentov dôležité, aby rodičia uzavreli manželstvo pred narodením dieťaťa. Testovali sme štatistickú významnosť rozdielov názorov respondentov jednotlivých skupín na nasledujúce výroky:

- výrok č. 4 „*ak partneri čakajú dieťa, mali by sa zosobášiť ešte pred jeho narodením*“;
- výrok č. 5 „*pre dieťa nie je podstatné či rodičia sú zosobášení, alebo nie sú*“.

Štatistickú významnosť rozdielov troch skupín respondentov v odpovediach na výroky č. 4 – 5 sme opäť testovali  $\chi^2$  - testom (tabuľka 2).

Tabuľka 2: Výsledky  $\chi^2$  - testu

Výrok	$\chi^2$	<i>p</i>
č. 4	53,808	0,000*
č. 5	10,554	0,228

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 2 môžeme konštatovať, že respondenti troch skupín štatisticky významne rozdielne odpovedali na výrok č. 4, ale bez štatistického rozdielu odpovedali na výrok č. 5.

Najväčšiu mieru súhlasu s výrokom č. 1 (o potrebe narodenia dieťaťa zosobášeným rodičom) vyjadrili starí rodičia (úplný súhlas 58 %, skôr súhlas 20 %, spolu súhlasilo 78 %). V menšej miere súhlasili s výrokom rodičia (úplný súhlas 32 %, skôr súhlas 33 %, spolu 65 %), kým najmenšiu mieru súhlasu vidieť u študentov (úplný súhlas 13 %, skôr súhlas 34 %, spolu 57 %). Z uvedených údajov vyplýva, že sa v názoroch verejnosti zmiernuje norma o narodení dieťaťa zosobášeným rodičom, čoho dôkazom je aj stúpajúci počet detí narodených nezosobášeným rodičom. Z komparácie odpovedí zároveň vyplýva, že generácia starých rodičov sa najviac prikláňa k tradičnej norme o narodení dieťaťa rodičom - manželom.

Ako sme vyššie uviedli, pri hodnotení výroku č. 5 sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel v odpovediach respondentov z troch generačných skupín. Zistili sme zhodne odmietavý postoj všetkých troch skupín respondentov k výroku, podľa ktorého pre dieťa nie je podstatné, či jeho rodičia žijú v manželskom vzťahu, alebo nie. Najväčšiu mieru nesúhlasu vyjadrili starí rodičia (66 %, úplný nesúhlas 27 %, skôr nesúhlas 39 %), potom rodičia (58 %, úplný nesúhlas 22 %, skôr nesúhlas 36 %), najmenšiu mieru nesúhlasu vidieť u študentov (48 %, úplný nesúhlas 15 %, skôr súhlas 33 %). Uvedené zistenia len potvrdzujú normu o potrebe narodenia dieťaťa zosobášeným rodičom.

### Diskusia a závery

Keďže v posledných desaťročiach sme svedkami mnohých zmien v živote rodín, zamerali sme sa na tie trendy v rodinnom správaní, kde sú v súčasnej dobe pozorovateľné najväčšie zmeny v ich hodnotení a vnímaní: meniacu sa hodnotu manželstva a pribúdajúci počet nemanželských spolužití. Uvedené zmeny vnímame ako jeden zo základných znakov výraznej premeny rodinného

a partnerského správania v súčasnej spoločnosti. Z tohto dôvodu predmetom nášho skúmania boli postoje troch generácií k manželstvu a kohabitácii.

Na základe našich výskumných zistení môžeme konštatovať, že v názoroch slovenskej verejnosti na neformálne spolužitie partnerov nelegalizované sobášom jednoznačne prevažuje akceptácia, ale diferencovane v závislosti od príslušnosti ku generačnej skupine (nižšia miera akceptácie nemanželského spolužitia u starých rodičov, vyššia miera u rodičov a študentov). Aj keď je preferencia manželského spolužitia aj dnes jednoznačná, predsa len slabne vnímanie manželstva ako jedinej formy partnerského spolužitia. Naše zistenia korešpondujú so zisteniami Bútorovej a Filadelfiovej (in Bútorová et al., 2008, s. 66), podľa ktorých v roku 2006 iba malá časť ľudí (15 %) odsudzovala takéto správanie ako neospravedliteľné, kým až 59 % ho schvaľovalo. Môžeme teda konštatovať, že sa zvyšuje tolerancia k rôznym formám partnerského spolužitia, ktoré tvoria alternatívu k manželstvu. Aj táto krátka analýza údajov poukazuje na postupný posun názorov, ktorý je však evidentnejší u mladej generácie. Nazdávame sa, že tento liberálny prístup má vplyv na rozšírenie nemanželského spolužitia.

Z našich zistení vyplýva slabnúca norma o „legalizácii“ dieťaťa sobášom jeho rodičov, t. j. silnejúca akceptácia nemanželskej formy rodičovstva. Môžeme uviesť, že generácia starých rodičov sa najviac prikláňa k tradičnej norme o výchove dieťaťa v manželskej rodine. Postupne sa stáva akceptovanou skutočnosťou nemanželská forma rodičovstva, čo určite súvisí s tým, že v spoločnosti slabne, dokonca sa vytráca stigma „nemanželského“ dieťaťa.

Záverom našej štúdie môžeme konštatovať, že hypotéza, v ktorej sme predpokladali štatisticky významný rozdiel v názoroch respondentov na manželstvo a rodičovstvo vzhľadom na ich generačnú príslušnosť, sa potvrdila. Štatisticky významné rozdiely sa prejavili najmä medzi generáciou starých rodičov v porovnaní s názormi rodičov a študentov, ktoré sa ukázali ako liberálnejšie.

Súhlasíme s Ondrejkovičom (2018), podľa ktorého dnes nevieme spoľahlivo odhadnúť, ako sa súčasná mladá generácia postaví ku kohabitáciám. Či ich bude naďalej pokladať skôr za dočasné partnerské vzťahy, na ktoré nadviaže manželstvo, alebo sa vo väčšej miere presadia kohabitácie ako celoživotná forma partnerského spolužitia. Zároveň zdieľame názor, že aktuálne prebiehajúce zmeny v partnerskom a rodinnom správaní podčiarkujú nevyhnutnosť zodpovednej prípravy detí a mládeže na rolu partnera, manžela i rodiča. Vzhľadom na to, že zakladanie rodiny je pre deti a mládež ešte len budúcim životným cieľom a táto etapa života ich ešte len čaká, je žiaduce a nevyhnutné výchovné pôsobenie v oblasti výchovy k manželstvu a rodičovstvu s cieľom, aby manželstvo a rodinný život sa stali pre mladých ľudí ich najvyššími životnými hodnotami. Nazdávame sa, že cieľavedomým

výchovným pôsobením vytvoríme u mladých ľudí predpoklady na úspešné zvládnutie úlohy manželského partnera a rodiča. Máme na mysli dlhodobý výchovný proces v rodine i v škole spočívajúci v nadobúdaní vedomostí a zručností, správania i konania, týkajúcich sa oblasti partnerských vzťahov, manželstva, rodičovstva a sexuality.

#### LITERATÚRA:

- DE SINGLY, F. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. 127s. ISBN 80-7178-249-1.
- DŽAMBAZOVIČ, R. 2015. Reprodukčné a rodinné správanie na Slovensku (sociologická interpretácia trendov). In CHORVÁT, I. – DŽAMBAZOVIČ, R. (eds.). *Rodina na Slovensku v teórii a vo výskume*. Bratislava: Stimul, s. 11 – 52. ISBN 978-80-8127-151-9.
- DŽAMBAZOVIČ, R. – ŠPROCHA, B. 2017. Kto žije v kohabitáciách na Slovensku? Intenzita vytvárania a charakteristiky kohabitujúcich osôb podľa výsledkov Sčítania obyvateľov, domov a bytov 2011. In *Sociológia*, roč. 49, č. 4, s. 369 – 404.
- FRÝDKOVÁ, E. – BUJNOVÁ, E. 2009. Poznanie rodiny – východisko pre sociálnu pedagogiku a sociálnu prácu. *Akční pole sociální práce III. Aktuální otázky sociální práce a sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 9-18. ISBN 978-80-244-2449-1.
- HAMPLOVÁ, D. 2007. Děti bez partnera nebo na psí knížku? In Hamplová (ed.) et al. *Děti na psí knížku? Mimomanželská plodnost v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, s. 49 – 58. ISBN 978-80-7330-128-6.
- HAMPLOVÁ, D. – PIKÁLKOVÁ, S. 2002. Manželství, nesezdaná soužití a partnerský vztah. In Mansfeldová, Z. – Tuček, M. *Současná česká společnost*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. s. 127 – 147. ISBN 80-7330-009-5.
- CHERLIN, J. 2004. The Deinstitutionalization of American Marriage. *Journal of Marriage and Family*, roč. 66, č. 4, s. 848 – 861.
- KUSÁ, Z. 2009. Rodina, manželstvo a spoločnosť. In Kusá, Z. – Tížik, M. (eds.). *Výskum európskych hodnôt 1991 – 1999 – 2008: slovenská a česká spoločnosť (pramenná publikácia)*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, s. 87 – 109. ISBN 978-80-85544-63-3.
- MLÁDEK, J. – ŠIROČKOVÁ, J. 2004. Kohabitácie ako jedna z foriem partnerského spolužitia obyvateľstva Slovenska. In *Sociológia*, roč. 36, č. 5, s. 423 – 454.
- MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Slon. 312 s. ISBN 80-86429-58-X.
- NOCK, S. L. 1995. A Comparison of Marriages and Cohabiting Relationships. In *Journal of Family Issues*, roč. 16, č. 1, s. 53 – 76.
- ONDREJKOVIČ, P. 2018. Súčasná slovenská rodina (vedecké poznávanie – podmienka kreovania rodinnej politiky). In *Pedagogika.sk* [online], roč. 9, č. 1, s. 5 – 17. Dostupné na: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-9/cislo-1/studia-ondrejkoVIC.pdf>.



- PLAŇAVA, I. 1998. *Spolu každý sám v manželství a rodině*. Praha: NLN. 296 s. ISBN 80-7106-292-8.
- RABUŠIC, L. 2001. *Kde ty všechny děti jsou? Porodnost v sociologické perspektivě*. Praha: SLON. 265 s. ISBN 80-86429-01-6.
- SNYDER, R. A. – BROWN, L. S. – CONDO, P. E. 2004. Residential Differences in Family Formation: The Significance of Cohabitation. In *Rural Sociology*, roč. 69, č. 2, s. 235 – 260. <https://doi.org/10.1526/003601104323087598>.
- SOMLAI, P. 2013. *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Budapest, Napvilág Kiadó. 227 s. ISBN 9789633381489.
- ŠŤASTNÁ, A. – PALONCYOVÁ, J. 2011. První partnerská soužití českých žen a mužů a rostoucí význam kohabitací. In *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, roč. 12, č. 2, s. 16 – 29.
- THORNTON, A. et al. 2007. *Marriage and cohabitation*. Chicago: University of Chicago Press. 443 s. ISBN 978-0-226-79866-0.
- TYDLITÁTOVÁ, G. 2011. Pluralizácia rodinných foriem na Slovensku ako predmet demografickej analýzy v regionálnej optike. In *Sociológia*, roč. 43, č. 1, s. 28 – 56.
- VAJDA ZS. – KÓSA, E. 2005. *Nevelésléktan*. Budapest: Osiris. 564 s. ISBN 963-389-728-9.

*Eleonóra Mendelová pôsobí na Katedre pedagogiky UKF v Nitre. Vyučuje pedagogiku rodiny a rodinnú výchovu, sociológiu detstva a sociológiu výchovy, ako aj teóriu a didaktiku elementárnych reálií. Autorka sa vo svojej publikačnej činnosti zameriava na oblasť rodiny v kontexte s aktuálne prebiehajúcimi zmenami v rodinnom správaní, ako aj na vplyv rodinného prostredia na rozvoj osobnosti dieťaťa. V tejto oblasti publikovala monografiu v domácom aj zahraničnom vydavateľstve a viaceré štúdie doma i v zahraničí.*

PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD.  
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre  
Dražovská 4, 949 74 Nitra  
[emendelova@ukf.sk](mailto:emendelova@ukf.sk)

# Analýza výchovných programov školských klubov detí<sup>1</sup>

Michaela Bieliková  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity

**Anotácia:** Príspevok je zameraný na analýzu výchovných programov školských klubov detí. Prieskumnú vzorku tvorili výchovno-vzdelávacie zariadenia – ŠKD, ktorých výchovné programy boli vytvorené v rozmedzí rokov 2016 – 2018. Náhodným výberom bolo získaných 17 výchovných programov. Z prieskumu vyplynulo, že väčšina skúmaných ŠKD preberá obsah výchovného programu zo vzorového výchovného programu (2009), čím nevyužíva možnosť vytvorenia a upravenia výchovného programu podľa vlastných preferencií či preferencií školy. Ďalším zistením vyplývajúcim z prieskumu je to, že ŠKD stotožňujú vzdelávaciu tematickú oblasť výchovy s režimovou činnosťou príprava na vyučovanie.

**KLúčové slová:** školský klub detí, tematické oblasti výchovy, výchovný program, výkonový štandard.

**Analysis of educational programs of after school clubs:** The paper is focused on the analysis of educational programs of after school clubs. The survey sample consist of education facilities – after school clubs whose educational programs were created between 2016 and 2018. There were analyzed 17 educational programs which were get through the random selection. The survey revealed that most of the after school clubs have taken the content of the educational program from the example educational program (2009). In this way after school clubs do not use the possibility to create and modify an educational program according to their own preferences or preferences of schools. Another finding from the survey is that after school clubs identifies the educational thematic area of education with the regime activity – preparation for teaching.

**Key words:** after school club, tematic areas of education, educational program, performance standard.

---

<sup>1</sup> Štúdia je výstupom projektu VEGA č. 1/0258/18 Školská politika v efektoch a dôsledkoch – prípadové štúdie organizácií formálneho vzdelávania.

## Úvod

Školský zákon (zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní; ďalej už len školský zákon) priniesol (okrem iného) zmenu v postavení školských výchovno-vzdelávacích zariadení. V rámci výchovno-vzdelávacej sústavy SR získali rovnoprávne postavenie so školami a zároveň povinnosť vypracovávať výchovný program, podľa ktorého postupujú od 1. septembra 2009<sup>2</sup> (Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, ukážka, 2009).

Za vytvorenie Výchovného programu zodpovedá riaditeľ školy, ktorého súčasťou ŠKD je (zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní).

Vychádzajúc zo znenia školského zákona má štruktúra Výchovného programu záväzné body (názov programu, vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy, formy výchovy a vzdelávania, tematické oblasti výchovy, výchovný plán, výchovný jazyk, personálne zabezpečenie, materiálo-technické a priestorové podmienky, podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove, vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov, vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školského zariadenia, požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov).

Vzhľadom na túto „novú“ povinnosť pre školské výchovno-vzdelávacie zariadenia bol Štátnym pedagogickým ústavom vytvorený dokument, ktorý sa tejto problematike venuje. Okrem ozrejmenia tvorby jednotlivých bodov Výchovného programu, poskytuje aj ukážku vzorového Výchovného programu pre školské kluby detí (Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, ukážka, 2009).

Príspevok sa zameriava predovšetkým na piaty bod Výchovného programu (ďalej už len VP), a tým je Výchovný plán.

Výchovný plán „určuje celkovú skladbu výchovno-vzdelávacej činnosti v oddeleniach a výchovných skupinách pre príslušný ročník výchovného programu v školskom klube detí...“ (Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, ukážka, 2009, str. 13).

Keďže v ŠKD nefunguje triednohodinový systém, výchovný plán obsahuje jednotlivé oblasti výchovy s vymedzením najmenšieho počtu výchovno-vzdelávacích aktivít<sup>3</sup> v jednotlivých oblastiach výchovy v rámci celého výchovného programu (ibid).

---

<sup>2</sup> Povinnosť vydávať Výchovný program s účinnosťou od 1. 9. 2009 sa týka všetkých školských výchovno-vzdelávacích zariadení.

<sup>3</sup> V príspevku rozlišujeme medzi pojmom aktivita a činnosť. Pojem aktivita spájame s TOV a ich počtom vo výchovnom pláne. Pojem činnosť predstavuje časť z režimu

Pri tvorbe výchovného plánu je potrebné sa riadiť pravidlom, aby sa v priebehu minimálne dvoch týždňov postupne vystriedali všetky tematické oblasti výchovy (ďalej už len TOV). To znamená, že aj počet aktivít v jednotlivých TOV by mal byť približne rovnaký. Navýšenie niektorej TOV môže vyplývať zo špecifikácie ŠKD – každý ŠKD si môže zvoliť svoje zameranie. Tzn., že ak sa napr. škola zameriava na šport, tak si môže v ŠKD navýšiť počet aktivít v telovýchovnej a športovej tematickej oblasti.

Tematické oblasti výchovy sú viac-menej dané. Ide najmä o šesť TOV – vzdelávaciu, spoločensko-vednú, pracovno-technickú, prírodovedno-environmentálnu, esteticko-výchovnú a telovýchovnú a športovú oblasť výchovy. Avšak školské zariadenie si môže stanoviť aj iné oblasti výchovy – v závislosti od jeho zamerania, pričom je potrebné zosúladiť ich ciele s cieľmi v školskom zákone.

Podobne je to aj pri tvorbe cieľov už vyššie spomenutých šiestich TOV. Ich cieľové zameranie a z toho vyplývajúce štandardy (výkonové a obsahové) majú nadväzovať na kompetencie uvedené v školskom vzdelávacom programe. To znamená, že ŠKD si môže vytvárať vlastné výkonové štandardy, ktoré by mali vychádzať zo štátneho a školského vzdelávacieho programu.

Presný postup tvorby štandardov sa nachádza už v spomínanom verejne prístupnom dokumente Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, ukážka (2009).

Z tohto dôvodu sme sa rozhodli zrealizovať prieskum, prostredníctvom ktorého sme chceli zistiť, ako (a či vôbec) ŠKD túto možnosť využívajú a či si vytvárajú vlastné výkonové štandardy, alebo preberajú tie, ktoré sú uvedené vo vzorovom VP (2009). Tiež nás zaujímalo rozloženie TOV vo VP ŠKD, ktoré je uvedené vo výchovnom pláne VP ŠKD (počet aktivít v jednotlivých TOV).

### **Ciele skúmania**

Z vyššie uvedených skutočností sme sa rozhodli analyzovať náhodne vybraných 17 výchovných programov ŠKD<sup>4</sup> (ďalej už len VP ŠKD).

Prostredníctvom analýzy VP ŠKD si kladieme za cieľ zistiť:

- zameranie jednotlivých TOV;
- počet aktivít v jednotlivých TOV uvedených vo výchovnom pláne;

---

dňa v ŠKD (oddychová, pohybovo-rekreačná činnosť, príprava na vyučovanie, sebaobslužné a spoločensky prospešné činnosti).

<sup>4</sup> Pôvodný zámer bol preskúmať čo najviac VP ŠKD. Avšak pri získavaní podkladov, t. j. VP, sme narazili na problém v ich zverejňovaní. ŠKD buď nemali VP zverejnený, alebo mali zverejnený neaktuálny (už neplatný) VP.

- znenie výkonových štandardov v jednotlivých TOV.

Za kritérium výberu VP ŠKD sme pokladali obdobie ich vzniku; t.j.zamerali sme sa len na výchovné programy vytvorené od roku 2016 po súčasnosť (2018).

### **Výskumné otázky**

Na základe uvedených cieľov skúmania sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky:

1. Aké iné TOV sa nachádzajú vo VP skúmaných ŠKD okrem základných šiestich TOV zo vzorového VP ŠKD (2009)?
2. Aké je rozloženie počtu aktivít v jednotlivých TOV vo výchovnom pláne?
3. Aký je rozdiel medzi výkonovými štandardmi vo VP ŠKD a výkonovými štandardmi vo vzorovom VP ?

### **Metodika prieskumu**

Analýzu výchovných plánov sme uskutočnili po obsahovej stránke, v ktorej sme sa zamerali na počet aktivít jednotlivých TOV. Pri analýze výchovných plánov jednotlivých VP ŠKD sme sa najskôr pozreli na to, aké TOV sa v ňom nachádzajú a či sa odlišujú od vyššie spomínaných šiestich TOV. Následne sme zisťovali skladbu výchovného plánu z hľadiska počtu aktivít v jednotlivých TOV. V poslednom kroku sme sa zamerali na výkonové štandardy všetkých TOV a porovnali ich so štandardmi, ktoré sú uvedené vo vzorovom výchovnom programe ŠKD (2009).

### **Výsledky**

#### **Zameranie jednotlivých TOV v ŠKD**

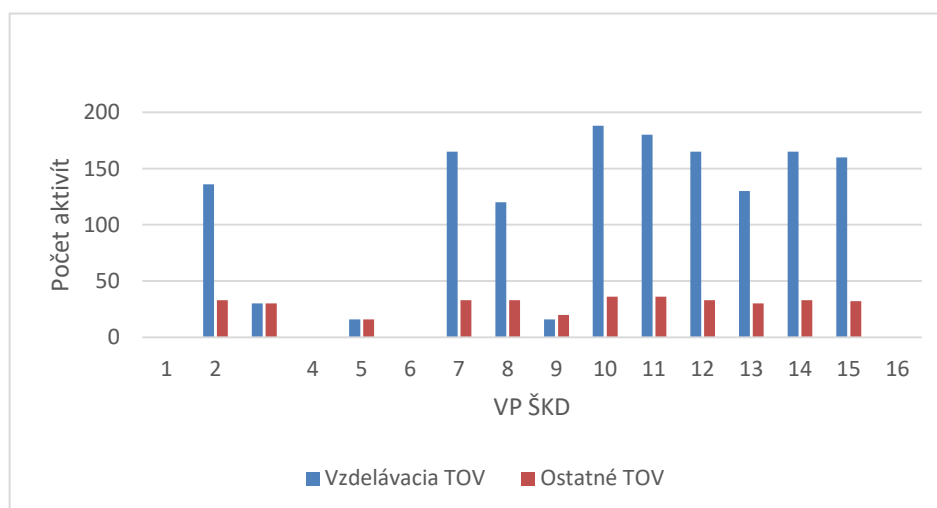
Pri analýze VP ŠKD sme zistili, že všetky analyzované VP používali základných šesť TOV, a to vzdelávaciu, spoločensko-vednú, pracovno-technickú, prírodovedno-environmentálnu, esteticko-výchovnú a telovýchovnú a športovú oblasť výchovy. V jednotnom VP (č. 16) sme narazili na novú oblasť – individuálnu. Avšak pri dôkladnejšom preskúmaní VP sme zistili, že ide o oddychovú činnosť, ktorá sa zameriava na rozvoj samostatnosti a vlastnej organizácie času stráveného v ŠKD. Okrem toho daný ŠKD nerozlišoval medzi oblasťami výchovy a režimovými činnosťami (napr. pohybovo-rekreačná oblasť, relaxačná oblasť, pracovno-technická činnosť a pod.) a stále používal záujmovú činnosť. Naopak, v danom programe absentovala telovýchovná a

športová oblasť výchovy, ako aj výchovný plán s vymedzením najmenšieho počtu výchovno-vzdelávacích činností v jednotlivých oblastiach výchovy v rámci celého výchovného programu.

### Počet aktivít v jednotlivých TOV

Pri analýze počtu výchovno-vzdelávacích aktivít v jednotlivých TOV sme zistili takmer päťnásobný nárast počtu aktivít vo vzdelávacej oblasti výchovy v desiatich VP. Tri zariadenia uvádzali počet aktivít vo všetkých oblastiach približne rovnaký (najčastejšie v rozsahu od 30 – 36 činností) a štyri zariadenia neuviedli počet aktivít v jednotlivých TOV vôbec.

Minimálne rozdiely v počte aktivít v jednotlivých TOV sa odvíjali od zamerania školy, napr. ŠKD, ktoré sa zameriava na regionálne prvky v regióne navýšil počet aktivít v esteticko-výchovnej TOV (avšak navýšenie voči ostatným TOV nebolo ani dvojnásobné; VP č. 12). Avšak rovnako ako v ostatných 10 zariadeniach, aj v tomto sme natrafili na takmer päťnásobné navýšenie vzdelávacej TOV (pozri graf 1).



Graf 1: Pomer aktivít vo vzdelávacej TOV k ostatným TOV.

Z grafu 1 je zrejmé, že viac než polovica skúmaných zariadení navyšuje vzdelávaciu TOV v porovnaní s ostatnými TOV. Počet aktivít v ostatných TOV bol približne rovnaký – najčastejšie sa vyskytoval počet aktivít 33, pričom

v niektorých zariadeniach sme našli rôzne zastúpenie počtu ostatných aktivít v TOV, a to v rozsahu od 20 – 54 (VP ŠKD č. 12 a 15). Kvôli prehľadnejšiemu zobrazeniu sme v grafe 1 počet ostatných aktivít v TOV v týchto dvoch ŠKD spriemerovali. Zariadenia č. 1, 4 a 16 vo svojom VP neuvádzali výchovné plány so zoznamom oblastí výchovy s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín v rámci celého výchovného programu alebo ich ucelených častí. Tým si dané zariadenia nesplnili povinnosť vyplývajúcu zo školského zákona.

Z dôvodu prudkého navýšenia jednej TOV sme sa vo VP bližšie zamerali práve na vzdelávaciu TOV. Z desiatich uvedených zariadení, v ktorých bola vzdelávacia TOV niekoľkonásobne prevýšená, tri zariadenia uviedli, že vzdelávacia TOV sa vykonáva denne ako súčasť prípravy na vyučovanie.

Ostatné zariadenia vo svojich VP priamo nestotožňovali vzdelávaciu TOV s režimovou činnosťou príprava na vyučovanie. Avšak na základe navýšeného počtu aktivít v tejto oblasti môžeme predpokladať, že vzdelávaciu TOV rovnako stotožňujú s prípravou na vyučovanie. Tento predpoklad potvrdzuje samotný počet aktivít vo výchovnom pláne – 165 aktivít vo vzdelávacej TOV a 33 aktivít v ostatných TOV. To znamená, že ostatné TOV sa v priebehu stanoveného obdobia striedajú a vzdelávacia TOV sa realizuje denne.

### **Rozdiel medzi výkonovými štandardmi vo VP ŠKD a výkonovými štandardmi vo vzorovom VP**

Po zistení počtu aktivít v TOV vo výchovnom pláne VP ŠKD sme sa zamerali na výkonové štandardy v jednotlivých TOV. Keďže si každé zariadenie môže samo vytvárať výkonové štandardy v TOV, tak nás zaujímalo, či vo VP skúmaných ŠKD nájdeme iné výkonové štandardy ako vo vzorovom VP ŠKD (2009).

Zo 17 skúmaných VP ŠKD sme zaznamenali len v štyroch zariadeniach iné (rozšírené/nové) výkonové štandardy (zariadenie č. 9, 10, 11, 13), ako sú uvedené vo vzorovom VP. Desať VP ŠKD (zariadenie č. 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 16, 17) obsahovalo identické výkonové štandardy ako vo vzorovom VP ŠKD a tri zariadenia vo svojom VP neuvádzali žiadne štandardy (zariadenie č. 1, 4, 14).

Pri dôkladnejšej analýze výkonových štandardov v zariadeniach č. 9, 10, 11 a 13 sme zistili, že niektoré výkonové štandardy TOV sú buď celkom iné, alebo ide o rozšírenú verziu štandardov zo vzorového VP ŠKD. Rovnako aj v týchto štyroch zariadeniach sme zaznamenali niektoré štandardy rovnaké/podobné ako vo vzorovom VP.

V nasledujúcej časti sa zameriame na tie výkonové štandardy v TOV, ktoré sa odchyľovali od vzorového VP. Uvedieme len tie výkonové štandardy, ktoré

boli nad rámec štandardov zo vzorového VP. Kvôli prehľadnosti budeme uvádzať štandardy z týchto zariadení vždy v jednej tabuľke (t. j. výkonové štandardy z týchto štyroch zariadeniach zlúčime).

### *Vzdelávacia TOV*

Tabuľka 1: Výkonové štandardy vo vzdelávacej TOV

<b>TOV</b>	<b>Nové výkonové štandardy</b>
Vzdelávacia	Naučiť sa starostlivosť o učebnice, školské pomôcky, aktovku a pracovné miesto;
	Rozvíjať slovnú zásobu, logické myslenie, matematické predstavy; Rozvíjať získané poznatky;
	Získať nové poznatky a vedieť ich použiť; Zúčastňovať sa súťaží; Vyhľadávať nové poznatky a informácie; Získavať a riešiť nové, neznáme úlohy a situácie;
	Využívať všetky dostupné formy komunikácie, hľadať informácie v iných zdrojoch; Získať nové poznatky a vedieť ich použiť; Vedieť vyhľadávať informácie, získať vzťah k celoživotnému vzdelávaniu.

Vo vzorovom VP ŠKD sa vzdelávacia TOV zameriava najmä na efektívne spôsoby učenia sa a na získavanie a rozvíjanie nových informácií a poznatkov. V tabuľke 1 môžeme vidieť, že niektoré zariadenia rozšírili zameranie vzdelávacej TOV aj o starostlivosť o učebnice a iné pomôcky. Okrem získavania poznatkov a informácií v nich nachádzame aj samostatné vyhľadávanie informácií a poznatkov a ich aplikovanie.



### Spoločensko-vedná TOV

Tabuľka 2: Výkonové štandardy v spoločensko-vednej TOV

<b>TOV</b>	<b>Nové výkonové štandardy</b>
Spoločensko-vedná	Spoznávať ľudové zvyky a tradície, vedieť porozprávať o ich vzniku;
	Rozvíjať kultúrne návyky a vyjadrovanie sa;
	Ovládať jednoduché zručnosti sebahodnotenia, sebamotivácie, sebariadenia a empatie, nenásilne riešiť konflikt, dohodnúť sa kompromismi, vyjadriť elementárne hodnotiace postoje k správaniu iných;
	Posilniť a prejavovať základy hrdosti k národným hodnotám a tradíciám SR, štátnej príslušnosti, poznať známe historické objekty a pamiatkové miesta, ktoré súvisia s národnými dejinami, poznať význam štátnych sviatkov.

Spoločensko-vedná TOV obsahuje vo vzorovom VP najväčší počet výkonových štandardov zo všetkých TOV. Vo všeobecnosti sa zameriava na život v spoločnosti (od spolupráce v skupine, cez spoločenské správanie, úctu k starším, až po oblasť občianstva). V skúmaných VP ŠKD sa objavovali veľmi podobné výkonové štandardy ako vo vzorovom VP. Jediný rozdiel, ktorý sme zaznamenali, bola orientácia na ľudové zvyky a tradície. Obdobný výkonový štandard (Prejavovať úctu ku kultúrnym hodnotám v blízkom okolí) sa nachádza vo vzorovom VP v esteticko-výchovnej TOV.

### Prírodovedno-environmentálna oblasť výchovy

Tabuľka 3: Výkonové štandardy v prírodovedno-environmentálnej TOV

<b>TOV</b>	<b>Nové výkonové štandardy</b>
Prírodovedno-environmentálna oblasť výchovy	Poznať základné princípy zdravého životného štýlu;
	Rozlíšiť zdravý životný štýl od nezdravého; Poznať a dodržiavať základné hygienické návyky;
	Byť otvorený získavať nové poznatky, vedieť zdôvodniť zmeny v prírode, vyjadriť svoj názor;
	Spoznávať domáce a lesné zvieratá;
	Pochopiť základné princípy šetrenia s energiami a správneho zaobchádzania s nimi;
	Poznať vplyv počasia na prírodu, pozorovanie zmien v prírode; Pochopiť nebezpečenstvo prírodných živlov.

Prírodovedno - environmentálna TOV obsahuje, naopak, najmenší počet výkonových štandardov vo vzorovom VP. Štandardy sa prioritne dotýkajú environmentálnej stránky – ochrany životného prostredia. V tejto TOV sme zaznamenali v skúmaných VP väčší počet výkonových štandardov ako aj ich širšie zameranie – napr. na pozorovanie počasia či prírodných živlov. Zaujímavosťou bolo zaradenie štandardov týkajúcich sa zdravého životného štýlu a hygienických návykov. Podobné štandardy nachádzame vo vzorovom VP v Telovýchovnej, zdravotnej a športovej oblasti a v Pracovno-technickej TOV. V tejto TOV sme dokonca našli v jednom skúmanom štandarde prepojenie so vzdelávacou TOV – štandard *Byť otvorený získať nové poznatky* sa vo vzorovom VP nachádza práve vo vzdelávacej TOV.

#### *Pracovno-technická TOV*

Tabuľka 4: Výkonové štandardy v pracovno-technickej TOV

<b>TOV</b>	<b>Nové výkonové štandardy</b>
Pracovno-technická oblasť	Dodržiavať pravidlá bezpečnosti pri práci; Podporovať a rozvíjať fantáziu a kreativitu;
	Vzbudiť záujem o prácu, rozvíjať k nej kladný vzťah; Naučiť sa zodpovednosti za svoju prácu;
	Podieľať sa na tvorbe školských projektov;
	Poznávať rôzne pracovné profesie so zameraním na vlastné ciele;
	Prejaviť základy manuálnych a technických zručností, vedieť aplikovať vedomosti a technické poznatky v praxi, vnímať potreby odbornej kvalifikácie;
	Pochopiť základné princípy šetrenia s potravinami.

Výkonové štandardy v pracovno-technickej TOV sa vo vzorovom VP zameriavajú na rozvoj pracovných návykov a zručností a s tým spojených vôľových vlastností jednotlivca (trpezlivosť, cieľavedomosť, ochota dokončiť začatú prácu a pod.). Okrem toho tu nachádzame aj štandardy týkajúce sa spolupráce v skupine. Takéto cieľové zameranie sme našli aj v skúmaných VP ŠKD. Rozdielne štandardy sa týkali profesionálnej oblasti s dôrazom na odbornú kvalifikáciu a šetrenie potravín.

*Telovýchovná, zdravotná a športová oblasť*

Tabuľka 5: Výkonové štandardy v telovýchovej, zdravotnej a športovej TOV

<b>TOV</b>	<b>Nové výkonové štandardy</b>
Telovýchovná, zdravotná a športová oblasť	Pochopiť význam pravidelného pohybu; Zvládnuť spoluprácu v kolektíve, pravidelne cvičiť a športovať;
	Vedieť sa samostatne a správne orientovať a správať v dopravných situáciách; Ovládať základy prvej pomoci; Vedieť privolať prvú pomoc, poskytnúť prvú pomoc, vedieť predchádzať úrazom a chorobám; Pochopiť význam pohybu v prírode na čerstvom vzduchu, poznať turistické značky, vedieť sa podľa nich orientovať;
	Aktívne využívať voľný čas na pohyb a cvičenie;
	Rozvíjať a prezentovať vytrvalosť, cieľavedomosť a spoluprácu v kolektívnych športových hrách;
	Relaxovať pravidelným cvičením a pohybom, na elementárnej úrovni zvládnuť špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti;
	Zladiť pohybovú a hudobnú stránku hry a relaxačného cvičenia, utvárať návyky správneho držania tela.

Telovýchovná, zdravotná a športová TOV sa orientuje ako vo vzorovom VP, tak aj v štyroch skúmaných VP na zdravý životný štýl (dôležitosť pravidelného pohybu, škodlivosť fajčenia atď.) a na rozvíjanie športového talentu a schopností žiakov.

Skúmané VP ŠKD zdôrazňovali v tejto TOV aj spoluprácu v skupine, pohyb v prírode, turistiku, značenie turistických chodníkov a rozvoj vôľových vlastností (vytrvalosť, cieľavedomosť). V dvoch VP sa navyše nachádzajú štandardy zamerané na dopravnú výchovu.

*Esteticko-výchovná TOV*

Poslednou skúmanou oblasťou bola esteticko-výchovná TOV. Výkonové štandardy v tejto TOV boli identické vo všetkých štrnástich VP ŠKD (dokonca aj vo vyššie skúmaných štyroch VP ŠKD). Rovnaké štandardy sa dokonca nachádzajú aj v tom VP ŠKD, ktoré malo navýšený počet aktivít v tejto oblasti (č. 12).

## Diskusia

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť skladbu výchovného plánu VP ŠKD a porovnať ho so vzorovým VP ŠKD (2009). Vo VP ŠKD sme sa sústredili na zameranie jednotlivých TOV (či si ŠKD vytvárajú aj vlastné, špecifické TOV), počet aktivít v jednotlivých TOV uvedených vo výchovnom pláne a znenie výkonových štandardov jednotlivých TOV (či si ŠKD vytvárajú vlastné výkonové štandardy, alebo ich preberajú zo vzorového VP).

Vychádzajúc zo stanovených cieľov boli stanovené tri výskumné otázky.

Prvá výskumná otázka sa týkala zamerania TOV vo VP ŠKD. Na základe analýzy náhodne vybraných VP ŠKD sme zistili, že takmer všetky skúmané VP ŠKD (s výnimkou jedného VP ŠKD) používali základných šesť TOV, ktoré sú uvedené aj vo vzorovom VP, a to vzdelávaciu, spoločensko-vednú, pracovno-technickú, prírodovedno-environmentálnu, esteticko-výchovnú a telovýchovnú a športovú oblasť výchovy.

Z hľadiska zamerania TOV sa vymykala len jeden VP ŠKD. V tomto programe sa vyskytovala individuálna TOV. Po dôkladnejšom preskúmaní VP ŠKD sme zistili, že dané zariadenie premenovalo oddychovú činnosť na individuálnu TOV. Z uvedeného vyplýva, že tento ŠKD nerozlišuje medzi TOV a režimovými činnosťami dňa. Hneď v úvode v časti o charakteristike TOV uvádza, že výchova a vzdelávanie mimo vyučovania sa v ŠKD realizuje v týchto *tematických činnostiach* – vzdelávacia (príprava na vyučovanie), oddychová (individuálne zamestnanie), rekreačná. Následne v časti zameranej na štandardy používa už označenie *oblasť* – oddychová, vzdelávacia, relaxačná oblasť. Navyše, oddych a relaxáciu možno považovať za rovnakú činnosť, respektíve činnosť, ktorá má podobný charakter (oddychová činnosť je určená predovšetkým na odpočinok a relax; činnosť, ktorá je veľmi pokojná, pohybovo a fyzicky nenáročná; Pávková, 2014.). Avšak toto zariadenie charakterizuje relaxačnú oblasť ako pohybovo-rekreačnú činnosť (pohybovo-rekreačná činnosť má charakter pohybových aktivít, ktoré sa vyznačujú výraznou pohybovou aktivitou, spravidla na čerstvom vzduchu; Pávková, 2014).

Navyše, sedem zariadení uvádzalo vo svojom VP ešte stále záujmovú činnosť.

Druhá výskumná otázka sa týkala rozloženia počtu aktivít jednotlivých TOV vo výchovnom pláne. Na základe analýzy VP ŠKD sme zistili, že viac ako polovica skúmaných ŠKD má navýšený počet aktivít vo vzdelávacej TOV, a to viac ako päťnásobne. Len v troch ŠKD bolo rozloženie počtu aktivít v jednotlivých TOV približne rovnaké. V jednom zariadení (č. 9) sme zaznamenali dokonca nižší počet aktivít vo vzdelávacej TOV v porovnaní s ostatnými TOV (vzdelávacia TOV – 16 aktivít, ostatné TOV – 20 aktivít).

Tvorbu VP ŠKD sme riešili so Štátnou školskou inšpekciou (ŠŠI)<sup>5</sup>. Zaujímalo nás, na čo sa zameriavajú pri inšpekcii v ŠKD (či a ako napr. riešia navýšenie počtu aktivít v TOV).

ŠŠI vykonala v školskom roku 2013/2014 tematickú inšpekciu<sup>6</sup>, ktorej súčasťou bolo aj posudzovanie výchovných programov ŠKD. Pri posudzovaní VP ŠKD využívali nasledovné kritériá:

- škola má vypracovaný výchovný program, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť;
- štruktúra výchovného programu je v súlade s § 8 ods. 4 školského zákona;
- výchovný program bol prerokovaný v pedagogickej rade školy, rade školského zariadenia (§ 8 ods. 2 školského zákona);
- je zverejnený na verejne prístupnom mieste (§ 8 ods. 7 školského zákona).
- výchovný plán (súčasť výchovného programu) určuje celkovú skladbu výchovných oddelení, zoznam tematických oblastí výchovy s vymedzením počtu výchovno-vzdelávacích činností (§ 10 ods. 3, 4, 7 školského zákona);
- výchovné osnovy sú vypracované pre každú oblasť výchovy zadanú vo výchovnom pláne ŠKD, najmenej v rozsahu ustanovenom výchovným štandardom (§ 10 ods. 5, 6, 7 školského zákona);
- škola vedie pedagogickú a ďalšiu dokumentáciu súvisiacu s riadením a organizáciou ŠKD (osobné spisy dieťaťa, triedne knihy, plán práce, rozvrh týždennej činnosti).

Z vyššie uvedeného vyplýva, že ŠŠI pri inšpekcii neposudzuje počet aktivít v jednotlivých TOV. S otázkou vysokého navýšenia vzdelávacej TOV sme sa obrátili aj na Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ)<sup>7</sup>, ktorý vydal materiál Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (2009). Zaujímavé je, že aj v tomto dokumente sa nachádza enormné navýšenie počtu aktivít vo vzdelávacej TOV (165 aktivít v TOV a 33 aktivít v ostatných TOV). Vo veci tvorby VP ŠKD nás odporúčali na postup stanovený podľa § 8 školského zákona č. 245/2008 Z. z. (zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov).

---

<sup>5</sup> Prekonzultované so ŠŠI v novembri 2017.

<sup>6</sup> Pozri bližšie Správu školskej inšpekcie o stave zabezpečenia podmienok a priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí v školskom roku 2013/14. Dostupné na [www: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2014/181\\_TI\\_SKD\\_SR\\_34\\_web.pdf](https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2014/181_TI_SKD_SR_34_web.pdf).

<sup>7</sup> Prekonzultované s ŠPÚ v novembri 2017.

Čo sa týka otázky navýšenia počtu hodín vo vzdelávacej TOV, odkázali nás na Metodicko-pedagogické centrum (MPC)<sup>8</sup>. Po prekonzultovaní tejto problematiky s MPC sme získali odpoveď na otázku počtu aktivít v jednotlivých TOV v porovnaní so vzdelávacou TOV: Vzdelávacia TOV je rovnocenná s ostatnými TOV. Nesmie byť súčasťou prípravy na vyučovanie. Z toho dôvodu sa plán aktivít robí v ŠKD na dva týždne, a nie na jeden týždeň tak, aby sa v priebehu dvoch týždňov vystriedala každá TOV najmenej raz.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že navýšenie počtu aktivít nie je korektné.

Na druhej strane niektoré zariadenia uvádzajú, že vzdelávacia TOV má špecifické postavenie medzi ostatnými TOV, pretože je obsiahnutá v ostatných TOV. S týmto tvrdením súhlasíme, avšak z hľadiska zaraďovania TOV do režimových činností by sa vzdelávacia TOV nemala stotožňovať s prípravou na vyučovanie a realizovať sa denne, keďže (ako sme už uviedli vyššie) je rovnocenná s ostatnými TOV.

Pri porovnaní počtu aktivít v jednotlivých TOV (mimo vzdelávacej TOV) sme zistili minimálne rozdiely. Len v dvoch zariadeniach počet ostaných aktivít nebol rovnaký a varioval v rozmedzí od 20 – 54 aktivít (zariadenie č. 12 a 15). Tento rozdiel vyplýval zo zamerania škôl a navýšenie počtu aktivít v daných TOV bolo minimálne.

Tretia výskumná otázka sa týkala výkonových štandardov vo VP ŠKD. Zaujímalo nás, aký je rozdiel medzi výkonovými štandardmi vo VP ŠKD a výkonovými štandardmi vo vzorovom VP (2009). Rozdielne výkonové štandardy sme zaznamenali len v štyroch zariadeniach, v ktorých sa vyskytovali celkom iné a/alebo rozšírené štandardy ako vo vzorovom VP ŠKD. Nové a/alebo rozšírené výkonové štandardy sa však netýkali celej skladby VP ŠKD. V týchto štyroch zariadeniach sa vyskytovali aj rovnaké výkonové štandardy ako vo vzorovom VP. Zaujímavé bolo zistenie, že žiadny z týchto štyroch ŠKD nezmenil vo svojom VP esteticko-výchovnú TOV. Rozšírené/iné štandardy v tejto oblasti sme nezaznamenali ani v zariadení, ktoré malo navýšený počet aktivít v tejto TOV.

## **Záver**

Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, do ktorých zaraďujeme aj ŠKD, majú od roku 2009 povinnosť vytvárať Výchovný program. Postup tvorby VP ŠKD je stanovený v § 8 školského zákona č. 245/2008, kde sa uvádzajú povinné časti VP.

Okrem dodržania týchto bodov majú ŠKD určitú voľnosť pri tvorbe VP. ŠKD si môžu stanoviť vlastné ciele vyplývajúce napr. zo zamerania školy,

---

<sup>8</sup> Prekonzultované s MPC v novembri 2017.

ktorej sú súčasťou, či špecifické TOV. Základnou podmienkou, ktorú musia dodržať, je súlad s cieľmi stanovenými v školskom zákone. Rovnako môžu postupovať aj pri tvorbe výkonových a z nich vyplývajúcich obsahových štandardov. V tomto prípade by mali ŠKD vychádzať zo Školského vzdelávacieho programu školy, ktorej sú súčasťou.

Na základe vyššie uvedených zistení môžeme konštatovať, že väčšina skúmaných ŠKD takmer vôbec nevyužíva možnosť vytvorenia a upravenia VP podľa vlastných preferencií či preferencií školy. ŠKD zvyčajne prevezmú obsah VP ŠKD zo vzorového VP (2009), čo sa nám potvrdilo tak pri zameraní TOV, ako aj pri uvádzaní výkonových štandardov v TOV. Vo VP niektorých zariadení sme zistili, že nerozlišujú medzi režimovými činnosťami dňa a tematickými oblasťami výchovy, prípadne uvádzajú ich nekorektné označenie (napr. označenie pohybovo-rekreačnej činnosti ako relaxačnej činnosti). Navyše niektoré zariadenia stále zaraďujú do režimu dňa ŠKD záujmovú činnosť.

Väčšina zo skúmaných zariadení nepovažuje vzdelávaciu oblasť výchovy za rovnocennú oblasť s inými TOV, ale zaraďujú ju denne do prípravy na vyučovanie, prípadne ju vo svojich VP priamo s touto činnosťou stotožňujú. Z toho dôvodu aj navyšujú počet aktivít v tejto oblasti päťnásobne (alebo aj viac). Pri plánovaní aktivít by mali ŠKD postupovať tak, aby sa v priebehu dvoch týždňoch vystriedali všetky TOV aspoň raz.

Zároveň si však uvedomujeme, že ŠKD nemajú k dispozícii aktualizované materiály, o ktoré by sa mohli opierať pri tvorbe VP<sup>9</sup>. Na druhej strane im odporúčame pri tvorbe VP vychádzať zo školského zákona a dokumentu Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (ŠPÚ, 2009). I keď sú niektoré časti v tomto materiáli neaktuálne (napr. zaradenie záujmovej činnosti), prípadne nekorektné (navýšenie počtu aktivít vo vzdelávacej TOV), materiál dostatočne vysvetľuje postup napr. pri tvorbe výkonových štandardov a vytvorení špecifických oblastí výchovy. ŠKD taktiež odporúčame zverejňovať platné VP a uverejňovať ich na verejne dostupnom mieste.

## LITERATÚRA:

PÁVKOVÁ, J. 2014. Pedagogika voľného času. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.

---

<sup>9</sup> Pozri bližšie Minárechová, 2017. Organizácia režimu dňa v školskom klube detí. Dostupné na [www: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-8/cislo-1/studia-minarechova.pdf](http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-8/cislo-1/studia-minarechova.pdf).

Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (ukážka) [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009 [cit. 2012-07-28]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/4107.pdf>.  
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

*Michaela Bieliková pôsobí ako odborná asistentka na Katedre školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty v Trnave. Venuje sa výučbe voľnočasových a prírodovedných predmetov v príprave budúcich učiteľov materských škôl a prvého stupňa základnej školy.*

Mgr. Michaela Bieliková, PhD.  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity  
Priemyselná 4  
P. O. BOX 9  
918 43 Trnava  
E – mail: Michaela.bielikova@truni.sk



## „Chráníme sebe a děti“: kamerový systém v problémové základní škole

Radek Vorlíček

Univerzita Hradec Králové, Katedra sociální pedagogiky

**Anotace:** Článek zkoumá úlohu kamerového systému v základní škole, která se nachází v západní části Slovenské republiky. Zaměřuje se zejména na otázku šikany a věnuje pozornost tomu, zda kamerový systém dokáže šikanu zmírnit či odbourat. Výsledky výzkumu ukazují, že kamerový systém šikanu nedokáže ani zachytit, ani potlačit. Dokáže ji pouze přesunout do méně viditelné formy. Předkládaný text je založen na kvalitativním, induktivním a etnografickém výzkumu.

**Klíčová slova:** Kamerový systém; základní škola; šikana, romský žák; selekce

**“We protect ourselves and the kids“: The Camera System in Problematic Elementary School.** The purpose of my study is to analyze the camera system at one of the elementary school in Slovak republic. I especially describe how the lives of children at school have been influenced by the camera system. The special attention is paid to the role of the camera system in relation to school bullying. The study is based on long-term, qualitative, inductive, and ethnographic fieldwork. The central method of the fieldwork was ethnographic observation. The results of this study show that the camera system cannot prevent socio-pathological phenomena in educational settings. The study also sheds light on aspects of interactions of **school and non-school settings**.

**Keywords:** Camera system; elementary school; bullying; Roma pupil; selection

### Úvod

V článku zkoumám úlohu kamerového systému v základní škole. Záměrně nepředkládám komplexní popis základní školy, ale spíše se soustředím na ty aspekty kamerového systému, které zůstávají skryté pro svoji jednoduchost a každodennost.

Terénní výzkum probíhal v Základní škole Antona Bernoláka, která je v povědomí místních obyvatel označována jako škola romská, problémová či jako škola s nízkou úrovní vzdělávání (veškeré názvy uvedené v článku jsou fiktivní). Naopak vedení školy prezentuje školu jako výchovně-vzdělávací instituci, která nabízí individuální přístup k dětem a která věnuje zvýšenou pozornost prevenci výchovných problémů a sociálně patologických jevů. Vedení školy si pochvaluje výbornou spolupráci mezi školou a občanským

sdužením, jež se nachází v okolí a které pracuje se znevýhodněnými dětmi a s dětmi ohroženými chudobou. Naopak si stěžuje na nedostatečný zájem o vzdělání svých dětí ze strany rodičů a na nízkou účast rodičů na třídních schůzkách.

Základní školu Antona Bernoláka navštěvuje 160 žáků. Podle ředitelky mají Romové sedmdesáti až osmdesáti procentní zastoupení. Velká část z nich bydlí poblíž autobusového nádraží v sociálně vyloučené lokalitě (početné zastoupení mají i žáci z dětského domova). Rozlišování mezi Romy a Neromy je ale na základní škole Antona Bernoláka kontextuálně podmíněné. V Základní škole Antona Bernoláka můžeme spatřit rozdíly mezi prvním a druhým stupněm v rozlišování romských a neromských žáků. Na prvním stupni Základní školy Antona Bernoláka žáci nevnímají (sociální, etnické a jiné) rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi. Rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi nejsou pro ně sociokulturně důležité. Na druhém stupni nastává postupně změna a tyto rozdíly nabývají na významu. Etický rozdíl (nedůležitý, zanedbatelný, do jisté míry objektivně existující, zpravidla smyslově zaznamenatelný) mezi romskými a neromskými žáky byl postupně změněn a povýšen na rozdíl etnický (sociokulturně relevantní).<sup>10</sup>

Škola se nachází v západní části Slovenské republiky ve městě Chlebovník, jenž je významným hospodářským centrem regionu. Romové tvoří jen malý podíl obyvatel města. Žijí především v městské části Vrbová, která bývá obyvateli města Chlebovník označována jako „nejhorší městská část“ (z vyjádření několika informátorů). Městská část Vrbová se nachází na úplném okraji města a je částečně rozdělena podél sociálně-etnických hranic.<sup>11</sup> Kromě Základní školy Antona Bernoláka v její blízkosti nalezneme ještě tři další základní školy:

A. Základní škola Janka Kráľa. Nachází se poblíž lokality „U Jehlanu“, která je známá vysokou kriminalitou a prodejem drog. Podle místních obyvatel a médií zde žije hodně lidí propuštěných z výkonu trestu odnětí svobody.

B. Základní škola Andreja Sládkoviča. Je označována jako škola „výběrová“. Vedení školy se snaží, aby školu nenavštěvovali romské děti a děti z lokality „U Jehlanu“.

---

<sup>10</sup> Informace jsou odvozeny z pozorování a z rozhovorů s učiteli Základní školy Antona Bernoláka. Podle učitelů žáci na prvním stupni o identitě nepřemýšlí. V předmětech se neprobírají žádné informace o romské kultuře, historii a jazyku, kdežto na druhém stupni nastává postupná změna. Žáci získávají rozmanité informace o společnosti. V rámci Etiky, předmětu vyučovaném na druhém stupni, se žáci například dotýkají témat, jež souvisejí s identitárním procesem, odehrávajícím se ve společnosti.

<sup>11</sup> Podle mého názoru geografické, sociální a etnické ohraničení v městské části Vrbová do jisté míry činí žáky ohraničitelnými i v základních školách.

C. Základní školu Sándora Petőfiho. Od výše uvedených škol se liší tím, že její vyučovací jazyk je maďarský.

Velká část městské části Vrbová je pod neustálým dohledem kamerového systému, který je využíván obzvláště v nejproblémovějších částech města. V této městské části jsou kamery umístěny v daleko větším počtu, než je tomu u ostatních městských částí. Podle oficiálního prohlášení místní městské policie mají kamery zvýšit bezpečí osob a majetku, kontrolovat riziková místa v denní i noční době a podporovat prevenci sociálně patologických jevů (neoficiálně se hovoří i o kontrole činnosti strážníků městské policie).

Městský kamerový systém a celá diskuze, která je s ním spojená, se promítá do zdejšího vzdělávacího systému. Již po dobu několika let jsou kamery rozmístěny rovněž v každé učebně a chodbě na Základní škole Antona Bernoláka. Kamerový systém je největším charakteristickým rysem této základní školy. Ve prospěch kamerového systému zaznívala z řad vedení základní školy argumentace, která se velmi podobala stanovisku městské policie. Podle ředitelky jsou zde kamery především kvůli potřebě bezpečnosti učitelů a žáků i kvůli eliminaci rizikového chování ze strany problémových žáků. Zástupkyně ředitelky uvedla, že pomocí kamer „chráníme sebe a děti“. Jedna z učitelek poznamenala, že kamerový systém představuje způsob, jak prokázat žákovi (případně i jeho rodičům), že se dopustil jednání, které není v souladu se školním řádem. Lze spekulovat i nad tím, zda jsou kamery zaměřeny i na kontrolu pedagogického sboru.

Kamery mají řadu důsledků v mnoha aspektech.<sup>12</sup> Kamerový systém může posilovat pocity nedůvěry mezi žáky a učiteli i mezi učiteli a vedením školy.<sup>13</sup> Rovněž ovlivňuje metodologii výzkumu a pozicionalitu výzkumníka (viz kapitola o metodologii). Ve svém článku se však chci zaměřit zejména na konsekvence, které kamery způsobují v sociální interakci. Nemám v úmyslu se pouštět do diskuze, zda škola zůstává „tradiční“ školou nebo zda se podobá spíše nápravnému zařízení než vzdělávací instituci.

### **Metodologie**

Výzkum v Základní škole Antona Bernoláka byl součástí dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován v rámci doktorského studia

---

<sup>12</sup> Je otázkou, zda Základní škola Antona Bernoláka pomocí kamerového systému implicitně působí na identitu žáka. Utvvrzuje škola žáky v jinakosti (žáci vědí, že kamery na jiných sousedních školách nejsou)? Dává škola žákům negativní nálepku? Co škola dává žákům najevo? Říká jim pomocí kamerového systému, že jsou jiní a zlobiví? Vztahují na sebe představy „zla“ i žáci, kteří zlobiví nejsou?

<sup>13</sup> Komplexní pohled na právní režim provozování kamerových systémů prezentuje např. Janečková a Bartík (2011).

(blíže Vorlíček 2016; 2017a, b, c, d; 2018 a, b). Celkem jsem navštívil dvanáct základních škol v různých českých a slovenských regionech. Terénní výzkum dohromady probíhal deset měsíců. Byl kvalitativního typu a opíral se o metodu polozúčastněného pozorování. Z teoreticko-metodologického hlediska byl ukotven v antropologii vzdělávání (např. Spindler 2000, 1963, 1974; Hymes 1980; Mead 1972; Levinson, Pollock 2011) a založen na pomezí komparativní studie a výzkumné strategie „*Multi-Sited Ethnography*“, která byla rozpracována Georgem Marcusem v 90. letech 20. století (Marcus 1995, 1998).

Během výzkumu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název základní školy je anonymizován a identita všech zúčastněných je anonymizována i chráněna. Z důvodu zvýšené ochrany identity školy otevřeně nepřiznávám všechna specifika školy a lokality. Pro jistotu dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu nebylo možné snadno odhalit. Na jednu stranu je možné, že tím klesá výpovědní hodnota textu. Na druhou stranu jsem přesvědčen, že v našem rozhodování o podobě textu musí být etika výzkumu a dodržení závazků s účastníky výzkumu vždy na prvním místě.

Kamerový systém přímo ovlivňoval metodologii výzkumu. Různé formy sociálních interakcí probíhaly „skrytě“ a pouhým okem byly hůře zaznamenatelné. Daleko více jsem se musel soustředit na audiální formu a naslouchat komunikaci mezi žáky. To do jisté míry ovlivnilo i moji pozicionalitu. Nemohl jsem zůstat sedět v přidělené školní lavici vzadu ve školní třídě. Potřeboval jsem se dostat k žákům co možná nejbližší, abych byl schopen přesně zaznamenat komunikační proces. Z toho důvodu jsem častěji o přestávkách opouštěl své místo v lavici a s žáky jsem se snažil (nevázaně) komunikovat, případně se zúčastnit různých zábavných her (např. pexeso).

Kromě kamerového systému byl můj výzkum specifický i v jiných oblastech. V průběhu terénního výzkumu jsem si vždy pečlivě vedl terénní deník, do kterého jsem si zapisoval veškeré poznámky a úvahy související s tématem. Tyto poznámky jsem si často v rychlosti zapisoval přímo v průběhu vyučování. Později po konci vyučování jsem se je snažil ještě zpřesnit a také doplnit o mentální poznámky – tzv. „headnotes“ (Ottenberg 1990, 144) a informace vyplývající z neformálních rozhovorů s pedagogy.<sup>14</sup> Přes veškerou

---

<sup>14</sup> Jak si zapisovat terénní poznámky do svého terénního deníku? Jak vypadá transformace terénních poznámek do etnografického textu? Na co si dát pozor při

snahu o komplexní přístup byl však proces zaznamenávání poznámek selektivní. Ve školní třídě se v krátkém okamžiku odehrává tolik věcí najednou, že pozorovatel není schopen vše dopodrobna zachytit a zaznamenat. Co z toho vyplývá? Podle Dismana (1993) v sociálních vědách není možné docílit úplného popisu a úplné analýzy reality. To ale neznamená, že bysme se měli stavět k selektivnímu přístupu negativně. Podle Hammersleyho a Atkinsona má více selektivní přístup za následek lepší kvalitu dat: „All ethnographers have to resist the very ready temptation to try to see, hear, and participate in everything that goes on. A more selective approach will normally result in data of better quality“ (Hammersley, Atkinson 2007, 37).<sup>15</sup>

Julian Murchison se v knize „Ethnography essentials : designing, conducting, and presenting your research“ (Murchison 2010) zabývá procesem psaní terénních poznámek. Svým čtenářům dává vcelku prostou radu: „Ethnographic data is fleeting, and the ethnographer's job is to record it before it disappears or dissipates. (...) The most important thing is to make notes and to create the ethnographic record as soon as possible“ (Murchison 2010, 70–71). Realizujeme-li výzkum ve školní třídě a sedíme v zadní lavici s otevřeným poznámkovým sešitem, zdánlivě nic nenasvědčuje tomu, že bychom si poznámky nemohli zapisovat téměř okamžitě v průběhu sociálního a vzdělávacího procesu. Nicméně zdání občas klame. Během výzkumu dochází k vzájemné interakci mezi pozorovaným a pozorovatelem. Žáci a učitelé citelně reagují na průběh zapisování terénních poznámek. Pokud se stane nějaká situace a vy si ji začnete hned zapisovat, tak to často neujde pozornosti sociálních aktérů, kteří v důsledku toho pochopí, že si zapisujete to, co se právě děje. V reakci na to pozmění své chování a v konečném důsledku i jimi a vámi konstruovanou sociokulturní realitu.

#### **„Velký bratr tě vidí“ a šikana pod dohledem kamer**

„Eriku, pokud chceš, můžeš jít za paní ředitelkou a říct jí, že zlobíš. Na kameře tě sice vidí, ale můžeš se jí sám přiznat“ (třídní učitelka páté školní třídy, vyučovací hodina slovenského jazyka, Základní škola Antona Bernoláka).

Kamerový systém plní kontrolní funkci „Velkého bratra“ (Orwel 1984), který vše sleduje a nic mu neunikne. Posiluje mocenský vztah mezi žáky a učiteli a determinuje jejich vzájemné jednání. Umocňuje podřízenost žáků vůči škole a

---

kódování a analýze etnografických dat? Odpovědi na tyto otázky předkládají Emerson, Fretz a Shaw v proslulé knize *Writing Ethnographic Field Notes* (Emerson, Fretz a Shaw 1995).

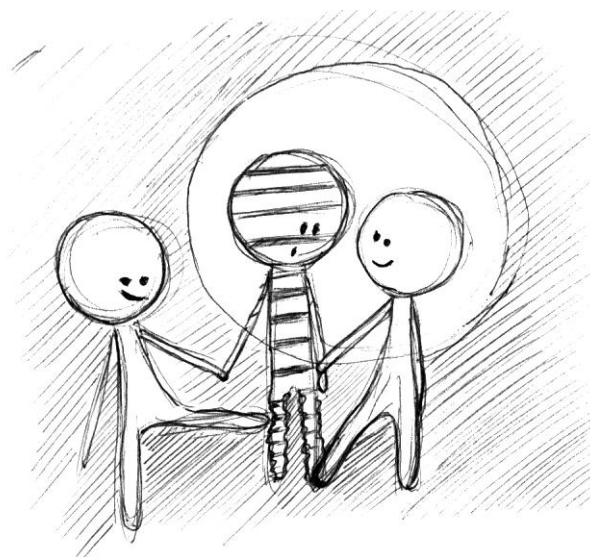
<sup>15</sup> „Fieldnotes are always selective: it is not possible to capture everything“ (Hammersley, Atkinson 2007, 142).

zvyšuje kontrolu žáků – každý žák de facto již není bez dozoru. Kamerový systém zapříčiňuje proměnu z „tradičního“ školního sociálního prostoru na prostor kontrolovaný, kde je vše pod přísným dohledem. Vedení školy zavedlo model neustálého dohledu, který do velké míry determinuje vzájemnou sociální interakci žáků.

V šesté třídě v Základní škole Antona Bernoláka dochází k šikaně Filipa, který si od svých spolužáků vysloužil přezdívku „psycho“. Filip je lehce zdravotně postižený a hůře mluví. Jeho mluva obsahuje náznaky šišlání. Podle třídní učitelky je jedním ze tří neromských žáků ve školní třídě. Psychickou formu šikany špatně snáší, nadávky oplácí nadávkami, které jsou zaměřeny především proti Romům. Přestože byl Filip v konfliktu jen s některými spolužáky, svými reakcemi a protiromskými nadávkami proti sobě poštvál velkou část školní třídy. Individuální konflikt se tak rozšířil na konflikt meziskupinový.

Konflikt z pozadí ovlivňuje žák Kazimir, který je mezi spolužáky velice populární. Kazimir poštvává či podpichuje spolužáky proti Filipovi. Daří se mu to díky finančním úplatkům, které dává ostatním žákům, aby měli na svačinu do školního bufetu. Sice jim dává jen malé částky (0,1 až 1 Euro), ale díky tomu ho vnímají velmi pozitivně a naslouchají mu. Kazimir je vůdcem školní třídy a oplývá symbolickou mocí. Je jako vlivný politik, který v pozadí tahá za nitky. Pomáhá utvářet sociální stratifikaci školní třídy a spolurozhoduje o tom, kdo bude v rámci školní třídy vytlačován na okraj.

V Základní škole Antona Bernoláka je instalován důmyslný kamerový systém, ale ani ten nedokáže zabránit šikaně Filipa. Pouze odsouvá šikanu do méně viditelné formy. Žáci vědí, že díky kamerovému systému nemohou Filipovi fyzicky ublížovat. V případě fyzického ublížení by okamžitě šli na kobereček k ředitelce a třídní učitelce. Žáci si to uvědomují a upřednostňují pouze psychické ublížování. Škola svým rozhodnutím o instalaci a fungování kamerového systému ovlivnila formy sociální exkluze, protože kamery se staly mechanismem, jenž mění formu šikany. Kvůli kamerovému systému šikana probíhá pouze v rovině psychické a v *audiální* formě. A jak správně poukazuje Michal Kolář (2011, 58): „Průraznost a krutost psychického násilí si v ničem nezadá s dopady te nejbrutálnější fyzické agrese.“



*Obrázek 1 Kamerový systém v Základní škole Antona Bernoláka*

## **Závěr**

Pro pochopení situací v Základní škole Antona Bernoláka bylo důležité analyzovat dění v městské části Vrbová. Z výsledků výzkumu vyplývá, že společenské změny a problémy prostupují institucionálním rámcem základní školy a bezprostředně se dotýkají i sociálních aktérů. Ve městě i základní škole je nainstalován kamerový systém, který plní kontrolní funkci „Velkého bratra“ (Orwel 1984). Vedení Základní školy Antona Bernoláka si tento systém velmi pochvaluje, protože zamezuje rizikovému chování a sociálně patologickým jevům.

V průběhu svého výzkumu jsem nicméně dospěl k odlišným výsledkům. Na základě mého pozorování jsem přesvědčen, že kamerový systém sociálně patologickým jevům zabránit nedokáže. Je schopen zachytit a eliminovat pouze to, co je okem viditelné. Nedokáže ale zachytit a potlačit šikanu, která se odehrává v šesté třídě. Dokáže ji pouze přesunout z viditelné formy do formy méně viditelné, z vizuální roviny do roviny audiální a z roviny fyzického násilí do roviny psychického ubližování.

V předkládaném textu nevykresluji žáky jako pasivní jedince, nýbrž spíše jako aktivní sociální aktéry, kteří vyjednávají své pozice ve školním kolektivu a kteří spoluutvářejí sociální realitu. Konkrétně zmiňuji chlapce Kazimira, který dává spolužákům menší částky na svačiny a tím se snaží nejenom vyhoupnout nahoru v pomyslném hierarchickém žebříčku školní třídy, ale i

spolurozhodovat o tom, kdo bude v rámci školní třídy vytlačován na okraj. Snažím se tím poukázat nejenom na jeho agency, ale i na jisté nabourávání pravidel uvnitř školy.<sup>16</sup> Základní škole Antona Bernoláka je výchovně-vzdělávací institucí s kamerovým systémem, který umocňuje to, že jsou učitelé i žáci zasazeni do pravidel. Učitelé i žáci však nikdy nebudou do pravidel pouze zasazeni, protože tato pravidla (navzdory školnímu řádu i kamerovému systému) spoluutvářejí. Je to obousměrná dialektika – chování vytváří pravidla a pravidla vytváří chování.

Výzkum také odhalil, že rozlišování mezi Romy a Neromy je kontextuálně podmíněné. Na prvním stupni žáci nevnímají rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi. Na druhém stupni nastává postupně změna a tyto rozdíly nabývají na významu. Etický rozdíl mezi romskými a neromskými žáky byl postupně změněn a povýšen na rozdíl emický (sociokulturně relevantní).

#### LITERATÚRA:

- BARKER, CH. 2004. *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd. 240p. ISBN 9781446223307.
- DISMAN, M. 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. 371s. ISBN 80-7066-822-9.
- HAMMERSLEY, M. – ATKINSON, P. 2007. *Ethnography: Principles in practice*. Third edition. This edition published in the Taylor & Francis e-Library. 288p. ISBN 978-0-415-39604-2.
- HYMES, D. H. 1972. Introduction. In: Cazden, Courtney B.; John, Vera P.; Hymes, Dell H. *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press. 394p. ISBN 978-0881331516.
- JANEČKOVÁ, E. – BARTÍK, V. 2011. *Kamerové systémy v praxi: právní režim z pohledu ochrany osobních údajů a ochrany osobnosti*. Praktická právnická příručka. Praha: Linde. 240s. ISBN 978-80-7201-850-5.
- KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 336s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- LEVINSON, B. A. – POLLOCK, M. 2011. *A companion to the anthropology of education*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell. 592p. ISBN 978-1119111665.
- MARCUS, G. E. 1995. *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. In *Annual Review of Anthropology* 24: 95–117.

---

<sup>16</sup> Barker (2004, 4) definuje agency takto: „The concept of agency can be understood to mark the socially determined capability to act and to make a difference. Agency has commonly been associated with notions of freedom, free will, action, creativity, originality and the possibility of change brought about the actions of sovereign individuals.“



- MARCUS, G. E. 1998. *Ethnography through thick and thin*. Princeton, N. J.: Princeton University Press. 288p. ISBN 978-0691002538.
- MEAD, M. 1972. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill. 328p. ISBN 978-0688309749.
- MURCHISON, J. M. 2010. *Ethnography essentials: designing, conducting, and presenting your research*. San Francisco: Jossey-Bass. 260p. ISBN 978-0470343890.
- ORWELL, G. 2011. *Devatenáct set osmdesát čtyři*. Přeložila Petra Martinková, Praha: Argo. 518s. ISBN 978-80-257-0485-1.
- OTTENBERG, S. 1990. Thirty Years of Fieldnotes: Changing Relationships to the Text. In Sanjek, Roger. *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press, p. 139 – 160.
- SPINDLER, G. D. 1974. *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 561p. ISBN 978-0030851803.
- SPINDLER, G. D. 1963. *Education and culture: anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 571p. ASIN B005TTJP62.
- SPINDLER, G. D. 2000. *Fifty years of anthropology and education 1950-2000: a Spindler anthology*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates. 454p. ISBN 978-0805834956.
- VORLÍČEK, R. 2016. „Vy jste dole, my nahoře“: Sociální a etnické hranice v základní škole. In *Lidé města/Urban People*, 18(3), 441–462.
- VORLÍČEK, R. 2017a. „Vyvolení, outsideri a Romové“: Selekce žáků v základní škole s výběrovými třídami. In *Slovenský národopis*, 65(1), 26–38.
- VORLÍČEK, R. 2017b. „S odlišností se nekamarádíme“: sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. In *AntropoWebzin*. [online] roč. 1-2/2017, 21–29. [citované 21. ledna 2018]. Dostupné na <<http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/download/243/260.html>>.
- VORLÍČEK, R. 2017c. „Už nechceme chodit do školy společně s romskými dětmi“: segregace v obci a slovenském vzdělávacím systému. In *Anthropologia integra*, 8(1), 45–52.
- VORLÍČEK, R. 2017d. Sociální pozice romského žáka v prestižní základní škole. In *Lidé města/Urban People*, 21(3), 403–422.
- VORLÍČEK, R. 2018a. „Naše učitelka nás naučila vytvářet skupinky rovnoměrně“: sociální inkluze v základní škole. In *Český lid*, 105, 45–65.
- VORLÍČEK, R. 2018b. „Děláš machry a přitom máš mikinu za dvacku“: socioekonomické antagonismy ve školní třídě. In *e-Pedagogium*, 1/2018, 47–57.

**Radek Vorlíček** působí jako postdoktorand na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Je absolventem magisterských oborů sociální antropologie a specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. Titul Ph.D. získal v oboru Integrované studium člověka – Obecná antropologie na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy. Mezi jeho odborné zájmy patří antropologie vzdělávání a antropologie dětství. Zabývá se výzkumem sociální inkluze a exkluze v základních školách, nízkoprahových klubech a sociálně vyloučených lokalitách.

Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.  
Pedagogická fakulta UHK  
Katedra sociální pedagogiky  
Email: [vorlicek.r@gmail.com](mailto:vorlicek.r@gmail.com).

## Informovanosť pedagógov o prevencii akútnych komplikácií diabetes mellitus 1. typu u detí

Andrea Šuličová, Ľubica Derňarová, Tatiana Šantová, Jana Cinová,  
Zuzana Novotná, Zuzana Šimová  
Katedra ošetrovateľstva Fakulty zdravotníckych odborov  
Prešovskej univerzity

**Anotácia:** *Výskyt ochorenia diabetes mellitus 1. typu v súčasnosti vykazuje narastajúcu incidenciu a prevalenciu vo vekovej kategórii detí predškolského a školského veku. Výrazným spôsobom ovplyvňuje biologickú, psychologickú a sociálnu dimenziu kvality života dieťaťa. Významne ovplyvňuje aj pobyt dieťaťa v škole. Rodič tu nemá možnosť dozoru nad dodržiavaním liečebných opatrení u dieťaťa. Pedagógovia majú byť preto informovaní o zdravotnom stave dieťaťa a potrebných opatreniach, ako napríklad aplikácia inzulínu, meranie glykémie, diétne obmedzenia a špecifiká pohybovej aktivity. Hlavným cieľom štúdie bolo zistiť úroveň informovanosti pedagógov o ochorení DM 1. typu u detí. Na základe výsledkov prieskumu môžeme potvrdiť potrebu zvýšenia úrovne informovanosti o danej problematike na školách a zvýšiť tak pocit bezpečia detí s DM a ich rodičov počas školskej dochádzky a eliminovať vznik prípadných komplikácií.*

**Kľúčové slová:** *informovanosť, pedagóg, prevencia, akútne komplikácie, diabetes mellitus 1. typu.*

**Awareness of pedagogues on the prevention of acute complications of Children with Diabetes mellitus of the first type.** *The occurrence of Diabetes mellitus of the first type is currently showing increasing incidence and prevalence in the pre-school and school age children. It significantly affects the biological, psychological and social dimensions of the child's quality of life. It also significantly affects the child's stay at school. There is no possibility for a parent to supervise the child's treatment. Pedagogues should therefore be informed about the child's health status and necessary measures such as insulin application, blood glucose measurement, dietary constraints, and specifics of physical activity. The main objective was to determine the level of awareness of pedagogues about Diabetes mellitus of the first type in children. Based on the results of the DM Disease Survey, we can confirm the need to increase the level of awareness of the issue in schools, thus increasing the sense of safety of children with DM and their parents during schooling and eliminating possible complications.*

**Keywords:** *information, teacher, prevention, acute complications, diabetes mellitus of the first type.*

## Úvod

Diabetes mellitus 1. typu je jedno z najčastejších chronických ochorení endokrinného systému v detskom a adolescentnom veku. Výskyt ochorenia v populácii naďalej stúpa. DM 1. typu a jeho liečebné opatrenia zasahujú aj do života dieťaťa počas školskej dochádzky.

Zručnosť dieťaťa vo veku 6 – 7 rokov spočíva vo zvládnutí merania glykémie, ale aj aplikácie inzulínu, no je potrebné odkontrolovať správnosť činnosti. Ak ešte nie je zručné v aplikácii inzulínu, malo by aspoň ovládať prichystať inzulínové pero a vedieť určiť vhodné miesta na aplikáciu inzulínu. Medzi obdobím 8 – 9 rokov sa dieťa usiluje zvládať činnosti spojené s liečbou a uvedomovať si dôležitosť pravidelného merania glykémie. Zodpovednosť napriek tomu stále zostáva na rodičoch. Praktické činnosti by malo dieťa zvládať vo veku 10 – 11 rokov. Deti navštevujúce piatu triedu ZŠ by mali ovládať druhy inzulínov a vedieť ich rozdeliť podľa doby ich pôsobenia. Rovnako by mali mať vedomosti o potravinách, ktoré môžu počas dňa jesť. Na konci prvého stupňa ZŠ už deti s diabetom musia rozpoznať hyperglykémiu a hypoglykémiu, a tiež zvládať tieto komplikácie. Pre deti je toto obdobie kritické, pretože sa už nechcú odlišovať od ostatných spolužiakov i kamarátov, a preto začnú často porušovať rady lekára. Na druhom stupni ZŠ sú už v starostlivosti o diabetes samostatní (Neumann a kol., 2013). V domácom prostredí sa o všetky potrebné liečebné intervencie stará rodič dieťaťa, avšak počas pobytu v škole je odkázané samo na seba. Pedagóg nie je kvalifikovaný a ani nemá kompetencie na to, aby meral glykémiu alebo aplikoval inzulín dieťaťu. Od pedagóga sa očakáva, aby vedel rozpoznať príznaky hypo- alebo hyperglykémie a poznal preventívne opatrenia týchto závažných stavov a vedel poskytnúť aspoň laickú prvú pomoc. Preto je na správnom mieste dať do pozornosti fakty, znalosti či poznatky o diabetes mellitus pedagógom, ktorí sú v kontakte s týmito deťmi počas vyučovania, a tak zabezpečiť prevenciu vzniku možných ťažkostí. V súčasnej dobe, keď narastá počet detí s DM 1. typu, je vyššia pravdepodobnosť, že pedagógovia materských a základných škôl budú častejšie konfrontovaní s možnými komplikáciami tohto chronického ochorenia u detí.

Ako uvádza Lebl a kol. (2008) diabetes u dieťaťa a jeho liečba je pomerne náročná tak pre rodičov, ako aj pre samotné dieťa. Preto je veľkým prínosom porozumenie zo strany pedagógov a vychovávateľov. Dieťa nepotrebuje súcit a ani iné úľavy, ale potrebuje porozumenie a ochotu, niekedy aj zásah v situáciách spojených s liečbou tohto ochorenia. V prípade diabetu by pedagógovia mali poznať nasledovné zásady:

- u žiaka s diabetom kedykoľvek umožniť prestávku na jedlo alebo tekutiny, ak pociťuje ťažkosti vyplývajúce z ochorenia;

- mať znalosti o hypoglykémii a jej príznakoch a náležite jednať;
- zabezpečiť, aby mal žiak poruke zdroj cukru;
- nerobiť rozdiely medzi žiakmi s diabetom a ostatnými spolužiakmi;
- aktivizovať žiakov rovnako bez rozdielu a prispôsobiť aktivity pre všetkých účastníkov;
- dať priestor diabetikom na vykonanie činností, ktoré sú nevyhnutné pre zvládanie ich ochorenia (Čadová, 2015).

Dieťa s diabetom nie je nutné oslobodzovať od telesnej výchovy. Práve naopak, diabetici majú mať do svojich denných činností zaradené aj pohybové aktivity na zlepšenie ich zdravotného stavu. Dieťa musí mať zabezpečené všetky úkony, aby zvládalo hodiny telesnej výchovy, začo majú povinne zodpovedať rodičia (Pilková, 2013).

## Ciele

Cieľom štúdie bolo zistiť a zhodnotiť mieru informovanosti pedagógov materských a základných škôl o akútnych komplikáciách ochorenia diabetes mellitus 1. typu a o spôsobe poskytnutia prvej pomoci pri týchto komplikáciách. V rámci čiastkových cieľov sme zisťovali skúsenosti a prípadné obavy pedagógov s výchovou a vzdelávaním detí s DM 1. typu počas pedagogickej praxe. Konkrétne sme sa zamerali na zisťovanie znalostí pedagógov o príčinách, príznakoch ochorenia a o poskytnutí prvej pomoci pri hypoglykémii a hyperglykémii. Sledovali sme vedomosti pedagógov v oblasti stravovania a pohybovej aktivity detí s DM 1. typu v prostredí školy.

## Metodika

Údaje boli zozbierané prostredníctvom dotazníka s názvom „Informovanosť pedagógov o ochorení diabetes mellitus 1. typu u žiakov“. Dotazník vznikol na základe projektu s názvom *Inovatívne spôsoby edukácie rodičov a detí s ochorením diabetes mellitus 1. typu*. Okrem základných demografických údajov obsahoval 21 položiek väčšinou zatvoreného typu. Bol k dispozícii v printovej a elektronickej podobe. Rozdaných bolo 1.260 dotazníkov, vrátených bolo 567 (74,21 %) dotazníkov zo základných škôl a 197 (25,79 %) z materských škôl. Spolu bolo vrátených 764 dotazníkov. Návratnosť bola 60,6 %. Získané dáta boli spracované v programe Excel 2016 a Statistica. Prieskum bol realizovaný v mesiacoch december 2016 – marec 2017. Dotazníky boli rozdane a zozbierané prostredníctvom administrujúcich osôb – študentov odboru ošetrovateľstva FZO. Dotazníky boli distribuované s písomným súhlasom vedenia jednotlivých MŠ a ZŠ. Do prieskumu bolo zaradených spolu 54 MŠ a ZŠ zo všetkých krajov SR. Prostredníctvom e-mailu

sme kontaktovali respondentov so žiadosťou o vyplnenie dotazníka aj v elektronickej verzii na priloženom linku.

## Výsledky

Tab. 1: Respondenti podľa rodu

Rod	Početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
žena	688	90,05
muž	76	9,95
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

Prieskumu sa zúčastnilo 90,5 % (n = 688) žien a 9,95 % (n = 76) mužov.

Tab. 2: Respondenti podľa typu školy

Typ školy	Početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
základná	567	74,21
materská	197	25,79
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

Do prieskumu sa zapojilo 74,2 % (n = 576) pedagógov základných škôl a 25,79 % (n = 197) pedagógov materských škôl.

Tab. 3: Veková štruktúra respondentov

Vekové rozpätie	Početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
10 < x ≤ 20	3	0,39
20 < x ≤ 30	81	10,60
30 < x ≤ 40	210	27,49
40 < x ≤ 50	230	30,10
50 < x ≤ 60	212	27,75
60 < x ≤ 70	28	3,66
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

Priemerný vek respondentov bol 44,3 rokov. Najmladší respondent mal 19 rokov a najstarší 66 rokov. Najpočetnejšiu kategóriu 30 % (n = 230) tvorili respondenti vo veku 40 – 50 rokov. Najmenšiu skupinu 0,39 % (n = 3) tvorili respondenti do 20 rokov. Respondenti starší ako 60 rokov mali zastúpenie 3,66 % (n = 28).

Tab. 4: Respondenti podľa dĺžky pedagogickej praxe

Dĺžka pedagogickej praxe	Početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
0 <= x < 10	169	22,12
10 <= x < 20	205	26,83
20 <= x < 30	187	24,48
30 <= x < 40	185	24,21
40 <= x < 50	18	2,36
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

Priemerná dĺžka praxe bola 19,96 rokov. Najkratšia dĺžka pedagogickej praxe bola do jedného roka. Najdlhšia pedagogická prax bola 49 rokov. Najpočetnejšiu kategóriu 26,83 % (n = 205) tvorili respondenti s praxou od 10 do 20 rokov. Najmenšiu kategóriu 2,36 % (n = 18) tvorili respondenti s dĺžkou praxe viac ako 40 rokov.

**Stretli ste sa počas štúdia v súvislosti s Vaším budúcim povoláním s problematikou ochorenia diabetes mellitus (DM) u detí?**

Tab. 5: Skúsenosti pedagógov s výučbou detí s DM 1. typu počas štúdia na VŠ

Počas štúdia	Početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	481	62,96
neviem	35	4,58
nie	248	32,46
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

Takmer 63 % (n = 481) respondentov sa oboznámilo s ochorením DM u dieťaťa už počas svojho štúdia. 32 % (n = 248) sa s takýmto deťmi nestretla.

**Stretli ste sa počas svojej pedagogickej praxe s dieťaťom s týmto ochorením?**

Tab. 6: Skúsenosti pedagógov s výučbou detí s DM 1. typu

Počas pedagogickej praxe	Početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	364	47,64
neviem	22	2,88
nie	378	49,48
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

49 % respondentov (n = 378) sa nestretla počas svojej pedagogickej praxe s ochorením DM u detí. Naopak 47 % (n = 364) respondentov sa stretlo s ochorením DM u dieťaťa počas svojej pedagogickej praxe.

### Mali by ste obavy učiť dieťa s ochorením DM?

Tab. 7: Obavy pedagógov pri výučbe žiakov s DM

Obavy učiť dieťa s DM	Početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	108	14,14
neviem	214	28,01
nie	442	57,85
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

Vzhľadom na vysoký počet respondentov, ktorí sa s ochorením DM u dieťaťa stretli aj počas štúdia aj počas pedagogickej praxe, je výsledok na túto otázku adekvátny. Takmer 60 % (n = 442) respondentov tvrdí, že by nemali obavy učiť dieťa s týmto ochorením.

### Aká je správna hladina glykémie (cukru) v krvi nalačno?

Správna odpoveď: 3,3 – 6,6 mmol/l.

Tab. 8: Hladina glykémie nalačno

Správna hladina glykémie v krvi nalačno	Početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
3,3 - 6,6 mmol/l	519	67,93
5,5 - 7,5 mmol/l	226	29,58
7,6 - 9,6 mmol/l	19	2,49
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

V rámci zisťovania vedomostí o ochorení DM sme sa pýtali na fyziologickú hladinu glykémie (cukru) v krvi nalačno. Takmer 68 % (n = 519) respondentov odpovedalo správne, že hladiny glykémie v krvi nalačno je 3,3 – 6,6 mmol/l.

### Príznaky, akými sú potenie, tras, hlad, zrýchlený pulz, nervozita, závraty, bolesti hlavy, dvojité videnie až kŕče, tento stav označujeme ako:

Správna odpoveď: hypoglykémia.



Tab. 9: Vedomosti pedagógov o príznakoch hypoglykémie

<b>Prejavy: potenie, tras, hlad, zrýchlený pulz, nervozita, závraty, bolesti hlavy, dvojité videnie</b>	<b>Početnosť (n)</b>	<b>Relatívna početnosť (%)</b>
hypoglykémia	515	67,41
hyperglykémia	93	12,17
neviem	156	20,42
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

Ďalšou vedomostnou otázkou sme zisťovali, či dokážu respondenti správne rozoznať príznaky, akými sú potenie, tras, hlad, zrýchlený pulz, nervozita, závraty, bolesti hlavy, dvojité videnie až kŕče. Takmer 68 % (n = 515) z nich odpovedalo správne, že tieto príznaky sú dôsledkom hypoglykémie.

**Príznaky, akými sú nadmerný smäd, nadmerné močenie, vracanie, zahmlené videnie, suchá koža a acetónový zápach z úst, tento stav označujeme ako:**

Správna odpoveď: hyperglykémia.

Tab. 10: Vedomosti pedagógov o príznakoch hyperglykémie

<b>Prejavy: nadmerný smäd, nadmerné močenie, vracanie, zahmlené videnie, suchá koža a acetónový zápach z úst</b>	<b>Početnosť (n)</b>	<b>Relatívna početnosť (%)</b>
hypoglykémia	105	13,74
hyperglykémia	495	64,79
neviem	164	21,47
<b>Spolu:</b>	<b>764</b>	<b>100,00</b>

Príznakmi hyperglykémie sú nadmerný smäd, nadmerné močenie, vracanie, zahmlené videnie, suchá koža a acetónový zápach z úst, tento stav správne pomenovalo takmer 65 % (n = 495) respondentov.

**Ktoré z týchto možností by ste označili ako príčiny vzniku hypoglykémie?**

Tab. 11: Vedomosti pedagógov o príčinách vzniku hypoglykémie

Nadmerná fyzická aktivita	97
Nedostatočný príjem stravy	
Aplikácia vyššej dávky inzulínu	

Iba 97 respondentov (12,6 %) vedelo správnu odpoveď.

**Ktoré z týchto možností by ste označili ako príčiny vzniku hyperglykémie?**

Správna odpoveď z dotazníka: príjem väčšieho množstva sladkosti, nedostatok fyzickej aktivity a vynechanie aplikácie inzulínu.

Tab. 12: Vedomosti pedagógov o príčinách vzniku hyperglykémie

Správna kombinácia odpovede	príjem väčšieho množstva sladkosti	117
	nedostatok fyzickej aktivity	
	vynechanie aplikácie inzulínu	

Správnu kombináciu odpovede vedelo iba 117 respondentov (15 %).

**Ktoré z týchto možností považujete za správne pri poskytovaní prvej pomoci pri hypoglykémii u dieťaťa?**

Správna odpoveď z dotazníka: podať sladký nápoj, jedlo a privolať lekársku službu prvej pomoci.

Tab. 13: Vedomosti pedagógov o 1. pomoci pri hypoglykémii

Správna kombinácia odpovede	podat' sladký nápoj, jedlo	49
	privolať lekársku službu prvej pomoci	

Správnu kombináciu odpovede vedelo iba 49 respondentov (6,41 %).

**Ktoré z týchto možností považujete za správne pri poskytovaní prvej pomoci pri hyperglykémii u dieťaťa?**

Správna odpoveď z dotazníka: podať tekutiny, zavolať rodičov, privolať lekársku službu prvej pomoci.

Tab. 14: Vedomosti pedagógov o 1. pomoci pri hyperglykémii

Správna kombinácia odpovede	podat' tekutiny	44
	zavolať rodičov	
	privolať lekársku službu prvej pomoci	

Správnu kombináciu odpovede vedelo iba 44 respondentov (5,76 %).

**Je podľa Vás pre dieťa s DM nevyhnutná špeciálne upravená strava v školskej jedálni?**

Správna odpoveď: súhlasím.

Tab. 15: Nutnosť špeciálne upravenej stravy pri DM

Špeciálne upravená strava	Početnosť (n)	Kumulatívna početnosť	Relatívna (%)	Kumulatívna relatívna
súhlasím	530	530	69,37	69,37
neviem	188	718	24,61	93,98
nesúhlasím	46	764	6,02	100,00
<b>Spolu</b>	<b>764</b>		<b>100,00</b>	

Správne odpovedalo 530 respondentov (69,37%).

**Musí byť dieťa s DM oslobodené od hodín telesnej výchovy?**

Správna odpoveď: nesúhlasím.

Tab. 16: Oslobodenie žiaka s DM z hodín telesnej výchovy

Oslobodenie od telesnej výchovy	Početnosť (n)	Kumulatívna početnosť	Relatívna (%)	Kumulatívna relatívna
súhlasím	29	29	3,80	3,80
neviem	255	284	33,38	37,17
nesúhlasím	480	764	62,83	100,00
<b>Spolu</b>	<b>764</b>		<b>100,00</b>	

Správne odpovedalo 480 respondentov (62,83 %).

**Musí si dieťa s DM pred hodinou telesnej výchovy skontrolovať hladinu glykémie?**

Správna odpoveď: súhlasím.

Tab. 17: Nutnosť kontroly glykémie pred hodinou TV

Pred telesnou výchovou skontrolovať hladinu glykémie	Početnosť (n)	Kumulatívna početnosť	Relatívna (%)	Kumulatívna relatívna
súhlasím	400	400	52,36	52,36
neviem	323	723	42,28	94,63
nesúhlasím	41	764	5,37	100,00
<b>Spolu</b>	<b>764</b>		<b>100,00</b>	

Správne odpovedalo 400 respondentov (52,36 %).

**Ak si dieťa odmeria nízku hladinu glykémie, môže cvičiť, ale najprv sa musí najesť.**

Správna odpoveď: súhlasím.

Tab. 18: Možnosť pohybovej aktivity pri nízkej glykémii

Môže dieťa cvičiť s nízkou hladinou glykémie, ak sa predtým naje?	početnosť (n)	kumulatívna početnosť	relatívna (%)	kumulatívna relatívna
súhlasím	388	388	50,79	50,79
neviem	326	714	42,67	93,46
nesúhlasím	50	764	6,54	100,00
<b>Spolu</b>	<b>764</b>		<b>100,00</b>	

Správne odpovedalo 388 respondentov (50,79 %).

## Diskusia

Prieskum informovanosti pedagógov o ochorení DM a zvládání akútnych komplikácií u detí v školskom veku bol realizovaný v rámci projektu „Inovatívne spôsoby edukácie rodičov a detí s ochorením DM 1. typu“. Hlavným cieľom projektu je vytvorenie multimedialnej príručky zameranej na edukáciu rodičov a detí s diabetes mellitus (DM) 1. typu s využitím multimedialnej prezentácie. Súčasne bude príručka vydaná aj v printovej podobe. Multimedialna príručka má pomôcť rodičom a deťom s novozisteným ochorením získať dôležité vedomosti a praktické zručnosti pri komplexnej

starostlivosti o dieťa s diabetom. Príručka ako moderný a atraktívny prostriedok výučby pomôže skvalitniť výučbu študentov nelekárskych zdravotníckych odborov, ale aj študentov pedagogiky. Osobitný prínos zaznamená pre pedagógov materských a základných škôl, ktorí sú často konfrontovaní počas svojej pedagogickej činnosti s možnými komplikáciami chronického ochorenia u detí. Vzhľadom na stúpajúcu incidenciu ochorenia DM sa budú učitelia čoraz častejšie stretávať počas pedagogickej praxe s deťmi s DM. Aj od učiteľa sa v budúcnosti očakáva, že dokáže adekvátne reagovať na vzniknuté problémy u týchto žiakov počas vyučovania, v krúžkoch a prípadne v školskom klube detí. Pre tvorbu multimedialnej príručky sme považovali za potrebné zistiť úroveň vedomostí pedagógov ZŠ a MŠ o problematike diabetes mellitus 1. typu. Na základe získaných údajov budeme vedieť korigovať obsah príručky a náplň multimedialnej prezentácie, ktorá bude určená na výučbu a prípravu študentov nelekárskych študijných odborov a študentov pedagogických odborov a tiež pre pedagógov ZŠ a MŠ.

Z výsledkov vyplýva, že takmer 63 % respondentov získalo určité informácie o ochorení DM už počas svojho štúdia. Počas pedagogickej praxe sa 47 % respondentov stretlo s ochorením DM u žiaka. Vzhľadom na vysoký počet respondentov, ktorí sa s ochorením DM u dieťaťa stretli aj počas štúdia aj počas pedagogickej praxe, takmer 60 % respondentov tvrdí, že by nemali obavy učiť dieťa s týmto ochorením.

Pri hodnotení vedomostí o ochorení DM sme sa zamerali na informácie o fyziologickej hodnote glykémie v krvi nalačno, rozpoznanie príznakov hypo- alebo hyperglykémie, vedomosti o príčinách vzniku týchto komplikácií, a prvej pomoci pri komplikáciách. Takmer 68 % (n = 519) respondentov vedelo uviesť fyziologickú hodnotu glykémie v krvi nalačno. Pri ochorení DM je hodnota glykémie nalačno  $\geq 7$  mol/l (Edelsberger, 2009, s. 110). Poznať správnu hodnotu glykémie je dôležité z hľadiska prevencie hypo- alebo hyperglykémie. Glykémiu je nutné udržiavať čo najviac v pásme normy, pričom špeciálna pozornosť musí byť venovaná riziku hypoglykémie (Čiljaková, Mokáň, 2014). 68 % respondentov vedelo správne rozpoznať príznaky hypoglykémie: potenie, tras, hlad, zrýchlený pulz, nervozita, závraty, bolesti hlavy, dvojité videnie až kŕče. Väčšinou ide o hodnotu nižšiu ako 3,5 mmol/l. Závažná hypoglykémia môže dieťa s DM akútne ohroziť, vzniká pomerne rýchlo, preto je považovaná za závažnejšiu komplikáciu DM oproti hyperglykémii. Opakovaná hypoglykémia môže poškodiť mozgové funkcie dieťaťa (Edelsberger, 2009). Ako najčastejšie príčiny vzniku hypoglykémie označilo správne iba 12,6 % respondentov nadmernú fyzickú aktivitu, nedostatočný príjem stravy a aplikáciu vyššej dávky inzulínu. Podat' sladký nápoj, jedlo a privolať lekársku službu prvej pomoci pri hypoglykémii označilo ako správnu kombináciu odpovedí iba 6,41 % respondentov.

Príznaky hyperglykémie, ako sú nadmerný smäd, nadmerné močenie, vracanie, zahmlené videnie, suchá koža a acetónový zápach z úst správne identifikovalo takmer 65 % (n = 495) respondentov. Príjem väčšieho množstva sladkosti, nedostatok fyzickej aktivity a vynechanie aplikácie inzulínu ako príčinu hyperglykémie správne označilo 15 % respondentov. V rámci prvej pomoci pri hyperglykémii je podľa 5,76 % respondentov nutné podať tekutiny, zavolať rodičov, privolať lekársku službu prvej pomoci. Možnosť aplikovať inzulín označilo za správnu odpoveď veľmi málo respondentov. Mierna hyperglykémia nemusí byť sprevádzaná príznakmi, avšak preukázateľne vedie k neskorším komplikáciám diabetu. Výraznejšia hyperglykémia – nad 15 mmol/l sa často prejavuje uvedenými príznakmi, čo môže mať vplyv na sústredenosť a výkon žiaka v škole, takisto ako hypoglykémia. 69,37 % respondentov súhlasí s tvrdením, že pre dieťa s DM je nevyhnutná špeciálne upravená strava v školskej jedálni. Na otázku, či by dieťa s DM malo byť oslobodené od hodín telesnej výchovy, 62,83 % respondentov odpovedalo záporne, teda nemali by byť oslobodené od telesnej výchovy. Dieťa s DM pred hodinou telesnej výchovy si musí podľa väčšiny (52 %) respondentov skontrolovať hladinu glykémie. Ak si dieťa odmeria nízku hladinu glykémie, môže cvičiť, ale najprv sa musí najesť, je správna odpoveď, ktorú uviedlo takmer 51 % opýtaných. Väčšina školských jedální nepripravuje špeciálnu stravu pre dieťa s DM.

Vhodné by bolo v prostredí školy vyčleniť osobitnú miestnosť pre potreby dieťaťa s DM, napr. aplikáciu inzulínu, meranie hladiny glykémie. Pri subjektívnom hodnotení svojich znalostí najviac respondentov (n = 294) svoje vedomosti ohodnotilo ako nedostatočné (až 38,5 %). Najmenšiu skupinu (n = 10) tvorili respondenti, ktorí pokladajú svoje vedomosti o ochorení DM u dieťaťa za výborné, t. j. 1,3 % všetkých opýtaných. Najviac 79,45 % respondentov (n = 607) má záujem o získanie informácií o ochorení DM v detskom veku. Hodnotili sme, či je ochota získavať informácie a ďalej sa vzdelávať o ochorení DM v detskom veku závislá od obáv respondenta učiť dieťa s týmto ochorením. Dosiahnutá hladina signifikancie  $p = 0,656881$  je väčšia ako stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , tvrdíme, že záujem o sprostredkovanie informácií o ochorení DM v detskom veku nie je závislý od vnútorného postoja respondenta (obavy učiť dieťa s týmto ochorením). Paradoxom je výsledok medzi respondentmi, ktorí uviedli, že by mali obavu učiť dieťa s ochorením DM, ale napriek tomu 19 z nich nemá záujem o sprostredkovanie informácií. Respondenti, ktorí majú záujem o informácie o ochorení DM, najviac 49,7 % (n = 279) z nich by privítalo sprostredkovanie formou prednášok. Druhým najčastejším spôsobom sprostredkovania informácií u 11,7 % respondentov (n = 66) bola forma „letáku“.

Deti s DM vyžadujú zvýšený dozor, pravidelné meranie glykémie, podávanie inzulínu a pri stravovaní počítanie sacharidových jednotiek – a to aj v škole. Práve tieto úkony by mohla mať na starosti školská zdravotná sestra. Keďže pedagogickí zamestnanci nemajú kompetenciu vykonávať tieto úkony, zisťovali sme, či by mali záujem o spoluprácu so sestrou, ktorá by na školách zabezpečovala zdravotnícky dozor. Záujem o tento druh zdravotnej služby v školách prejavilo takmer 35 % respondentiek MŠ a takmer 57 % respondentov ZŠ.

## **Záver**

Škola je pre žiaka prostredím, kde trávi takmer tretinu dňa. Získava tu potrebné vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré budú tvoriť nevyhnutný základ pre jeho budúci život. Pre úspešný výchovno-vzdelávací proces žiaka je významnou podmienkou dobrý zdravotný stav, ktorý je podľa Svetovej zdravotníckej organizácie subjektívny pocit fyzickej, psychickej a sociálnej pohody, nielen neprítomnosť choroby. V súčasnosti však pribúda počet žiakov s chronickým ochorením, ktoré vyžaduje neraz celoživotnú liečbu. Pedagóg je tak častejšie konfrontovaný so situáciami, keď dôjde k zhoršeniu zdravotného stavu dieťaťa práve počas vyučovania. V snahe uľahčiť starostlivosť o deti s chronickým ochorením v škole, vzišiel podnet a požiadavka z praxe, znovu vytvoriť pozíciu akejsi „školskej zdravotnej služby“, na pomoc deťom s chronickým ochorením počas pobytu v škole. Na základe výsledkov prieskumu informovanosti pedagógov o ochorení DM, môžeme potvrdiť potrebu zvýšenia úrovne informovanosti o danej problematike v školách a zvýšiť tak pocit bezpečia detí s DM a ich rodičov počas školskej dochádzky. Najdôležitejším prínosom však bude eliminácia komplikácií u dieťaťa s DM, čo zabezpečí ich optimálny výchovno-vzdelávací proces, aj napriek určitým znevýhodneniam, ktoré vyplývajú z tohto ochorenia.

## **LITERATÚRA:**

- EDELSBERGER, T. 2009. *Encyklopedie pro diabetiky*. Praha: Maxdorf, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7345-189-9.
- ČADOVÁ, E. a kol. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4454-3.
- ČILJAKOVÁ, M., MOKÁŇ, M. 2014. *Trendy v léčbě diabetes mellitus 1. typu*. Martin: Quick print, 2014, 1. vyd. 135 s. ISBN 978-80-970969-3-9.
- LEBL, J. a kol., 2008. *Abeceda diabetu*. 3. vyd. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-141-7.

- LEBL, J., PRŮHOVÁ, Š. ŠUMNÍK, Z. a kol. 2015. *Abeceda diabetu. Příručka pro děti a mladé dospělé, kteří chtějí o diabetu vědět víc.* 4. vyd. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-438-8.
- PILKOVÁ, Ľubica, 2013. *Informácia pre vedenie školy a pedagogických pracovníkov* [online]. [cit.2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.diabetikinfo.sk/files/Prevedenie-skoly.pdf>.
- NEUMANN, D. a kol. 2013. *Děti s diabetem v kolektivu dětí.* Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2935-3.

Dotazník dostupný na uvedenom linku:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeuB4lPeN6R51tUZwl8TX7uDyogc3kmr-218\\_oV9NtS7aWI8A/closedform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeuB4lPeN6R51tUZwl8TX7uDyogc3kmr-218_oV9NtS7aWI8A/closedform).

**Andrea Šuličová, Ľubica Derňarová, Tatiana Šantová, Jana Činová, Zuzana Novotná, Zuzana Šimová** – kolektív autoriek pracuje na Katedre ošetrovateľstva Fakulty zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove. V súčasnosti pracujú pod vedením doc. PhDr. Ľubice Derňarovej, PhD. na riešení projektu KEGA s názvom *Inovatívne spôsoby edukácie rodičov a detí s ochorením diabetes mellitus 1. typu.* Projekt je zameraný na vytvorenie multimedialnej príručky (DVD nosiča) obsahovo orientovaného na edukáciu rodičov a detí o DM 1. typu. Osobitná časť bude venovaná pedagógom a študentom odboru pedagogika. Príručka bude vydaná aj v printovej podobe. Svojím zameraním súčasne pomôže ku skvalitneniu prípravy študentov nelekárskych študijných odborov. Príručka bude obsahovať multimedialne prvky, ako sú fotky, animácie s dôrazom na audiovizuálne simulácie konkrétnych situácií a špecifických postupov v každodennom živote dieťaťa s uvedeným ochorením a jeho rodičov.

PhDr. Andrea Šuličová, PhD.  
Prešovská univerzita  
Fakulta zdravotníckych odborov  
Partizánska 1  
080 01 Prešov



## SPRÁVY

### Výtvarno – literárna súťaž „Komenský a my“ oslavovala svoj 15. ročník

Individualita Jána Amosa Komenského je hlavne starším generáciám dost známa. Avšak je potrebné, aby sa o nej dozvedali i mladšie generácie a prostredníctvom nich, aby bola širokospektrálnosť a pokrokovosť jeho názorov v povedomí našej súčasnej spoločnosti. Súťaž Komenský a my má za cieľ šíriť nadčasové myšlienky J. A. Komenského témami, ktoré je možné literárne i výtvarne spracovať. Zároveň prostredníctvom súťaže si organizátori kladú za cieľ prispieť k zvýšeniu historického povedomia našej mladej generácie a podporiť hľadanie samostatných tvorivých riešení z rôznych oblastí života.

Unia Comenius, ktorá pôvodne súťaž Komenský a my vytvorila, ju vyhlasuje prostredníctvom Základnej školy J. A. Komenského Brandýs nad Orlicí a Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky pre všetky základné a stredné školy v Českej republike. Slovenské kolo súťaže, na rozdiel od českého, organizačne i garančne zabezpečuje Katedra pedagogiky PF UKF a pôvodne prioritne oslovovala školy, ktoré nesú v názve meno J. A. Komenského, prípadne sídlia na ulici po ňom pomenovanej, ako aj cvičné základné školy a stredné pedagogické školy UKF v Nitre. Zároveň je súťaž určená i pre iné, dobrovoľne zapojené školy. V priemere sa do súťaže zapája každoročne cca 35-70 škôl a v posledných rokoch sa zapája viac neoslovených než oslovených škôl.

Minulého roku, v roku 2017, bol Základnou školou J. A. Komenského Brandýs nad Orlicí a Uniou Comenius vyhlásený už šestnásty ročník súťaže a keďže slovenská podoba súťaže je o ročník nižšie, tento rok sme mali 15. ročník súťaže. Záštitu nad celoslovenským kolom súťaže a odbornú garanciu prijala pôvodne dekanka PF UKF v Nitre Gabriela Petrová, ako aj súčasná dekanka PF UKF v Nitre Eva Szórádová. Medzi priekopníčky, ktoré začínali súťaž u nás organizovať boli Viera Žbirková, Júlia Ivanovičová a Anna Masariková. Jedným z podporovateľov súťaže je Rektorát UKF a ako aj Nitriansky samosprávny kraj, ktorý sa podieľa na vyhodnotení i pedagógov, ktorí žiakov v ich mimoškolskej činnosti podporujú.

Odbornými garantmi súťaže sú okrem menovanej Evy Szórádovej i Jana Přívratská (za Uniu Comenius v Prahe) a Gabriela Porubská (za Katedru pedagogiky v Nitre).

Organizační garanti slovenského kola sú Alexandra Pavličková, Tomáš Turzák (kurátor výtvarnej časti) a Dana Kollárová (kurátorka literárnej časti), ktorí súčasne tvoria aj odbornú porotu celoslovenskej výtvarnej

a literárnej súťaže. Všetkých zúčastnených nesmierne každoročne teší veľmi kvalitná úroveň súťažiacich prác.

Témy, ktoré odborní garanti vyberajú, sú vždy motivované životom a dielom J. A. Komenského v posledných rokoch to boli napr. výtvarné témy: Krása starnutia, Mesto, Noc a deň, O vode: život a smrť, radosť i nešťastie, práca a odpočinok a mnohé iné. Medzi literárne témy patrili: Voľný čas, Láska a jej podoby, Budú nás učiť počítače?, Čo je to statočnosť, Aké podoby môže mať šťastie, Pravda a lož – dve sestry sú, Keby si bol zvieraťom, chcel by si byť domácim miláčikom alebo tvorom divokým a slobodným?, Človek a masky v ňom, Akého človeka si môžem vážiť a prečo?, Kto je dnes človekom múdrom – alebo múdrosť v premenách času a mnohé ďalšie témy, spracovávané ako zamyslenie, eseje a úvahy. Témy sú vždy podložené metodicky motivačnými textami z konkrétnych diel J. A. Komenského.

Pre 15. ročník slovenského kola garanti vybrali veľmi zaujímavé témy. Pre výtvarnú časť to bola mnohotvárnosť Stromu a pre literárnu časť témy ako Človek a príroda (pre základné školy); a pre stredoškolačkov téma Domova. V literárnej časti žiaci preukázali svoje schopnosti vnímania vzťahu človeka a prírody v pozitívnom i v negatívnom zmysle, uvedomujúc si potrebu zmeny myslenia človeka v prospech ochrany prírody a životného prostredia. Pri téme Domov sa mnohí žiaci stotožňovali s pocitom útočiska a ochrany v domove, uvedomujúc si i osoby, ktoré vlastne domov tvoria.

Vo výtvarnej časti poskytovala téma stromu žiakom možnosti rôznych interpretácií. Zobrazovanie stromu je jeden zo základných ekologických motívov. Jeho životný cyklus možno zároveň chápať aj v súvislostiach so životným cyklom človeka, ktorý tak ako strom v detstve rastie, v produktívnom veku je silný a je oporou pre ostatných. Tých, ktorí budú v budúcnosti ďalej rásť na mieste jeho koreňov. Strom preto žiaci zobrazovali v rôznych podobách. V prácach sme nachádzali premeny stromu v ročných obdobiach alebo zobrazovanie stromu ako domova zvierat. Vo viacerých výtvarných prácach bol silný ekologický motív, motív rastu a harmónie človeka s prírodou. Tému žiaci spracovávali v širokej škále výtvarných techník. Okrem maliarskych prác súťažili aj práce grafické, reliéfy z dreva či práce textilné. Rôznorodosť výtvarných techník je tak znakom vysokej kreativity žiakov, a náročnej, kvalitnej práce pedagógov.

Slávnostné odovzdávanie cien žiakom ZŠ a SŽ dňa 17.mája 2018 v priestoroch PF UKF v Nitre spestrili programom vystúpenia detí z Materskej školy Párovská v Nitre a žiakov súkromnej Základnej umeleckej školy v Nitre. Slávnostné odovzdanie bolo i za prítomnosti zástupcu českých vyhlasovateľov súťaže – riaditeľa ZŠ J. A. Komenského v Brandýse nad Orlicí Miloslava Duška a za prítomnosti Márie Otottovej z NSK.

Celkovým zámerom projektu je šíriť myšlienky J. A. Komenského aktívnym spôsobom, pričom žiaci základných škôl a študenti stredných škôl nenásilnou formou poznávajú pestrosť a pokrokovosť jedného z kľúčových mysliteľov sveta.

Alexandra Pavličková, Tomáš Turzák

## Doc. PhDr. Ján Gallo, CSc. (1922 - 2008)

Koncom tohto roku uplynie desaťročie, čo v Prešove zomrel významný slovenský historik pedagogiky Ján Gallo (nar. 1922 v Chyžnom, dnes okr. Revúca). Pripomíname si ho aj v súvislosti s tým, že tento rok vyšla jeho doteraz nepublikovaná monografická práca *Pedagogické portréty profesorov revúckeho gymnázia (Bratislava: CVTI SR – Múzeum školstva a pedagogiky, 2018)*.

Základy vzdelania získal Ján Gallo v rodnom Chyžnom, pokračoval v štúdiu na meštianskej škole v Revúcej a odtiaľ viedla jeho cesta do lavíc Rímskokatolíckeho učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule. Po nadobudnutí učiteľskej kvalifikácie vyučoval na viacerých ľudových školách. Popri učiteľskej činnosti sa venoval i kultúrnym a umeleckým aktivitám (viedol spevokol, založil dychovú hudbu, zbieral ľudové piesne a pod.). V päťdesiatych rokoch bol poverený vedením Pedagogickej školy pre vzdelávanie učiteliek materských škôl v Tisovci, neskôr riaditeľoval na Jedenásťročnej strednej škole v Poltári a nakoniec bol riaditeľom Dvanásťročnej strednej školy v Revúcej. To už popri zamestnaní vyštudoval slovenský jazyk, hudobnú výchovu a pedagogiku na FFUK v Bratislave.

V Revúcej našiel aj predmet svojej budúcej vedeckej činnosti: začal systematicky bádať v dejinách školstva a pedagogiky. Tieto jeho vedecké aktivity ho priviedli v roku 1972 na Filozofickú fakultu UPJŠ v Prešove, kde pôsobil ako odborný asistent a docent na Katedre výchovy a vzdelávania dospelých. Hlavnou oblasťou jeho pôsobenia boli prednášky z dejín pedagogiky i niektorých ďalších pedagogických disciplín. Na vysokej škole pôsobil až do svojho nedobrovoľného odchodu na dôchodok v roku 1988. Ale aj ako dôchodca sa Gallo venoval histórii, vlastivede a národopisu, naďalej publikoval monografické práce a odborné štúdiá, ktoré ho zaradili medzi popredných bádateľov v oblasti dejín pedagogiky. Ján Gallo zomrel 10. decembra 2008 v Prešove.

Na počiatku jeho vedeckého záujmu stála história Prvého slovenského ev. a. v. gymnázia v Revúcej. V roku 1969 vydal dnes už klasickú monografickú prácu *Revúcke gymnázium (1862 – 1874)*, v ktorej syntetizoval všetky dovtedajšie poznatky o okolnostiach vzniku a vývoja tejto najvýznamnejšej strednej školy druhej polovice 19. storočia. Hoci v 90. rokoch vyšli ďalšie monografie revúckeho historika Dušana Dubovského (1943 – 2016), monografia Jána Gallu zostáva prvým a doteraz stále hodnotným dielom dokumentujúcim aj jednu etapu slovenskej pedagogickej historiografie druhej polovice 20. storočia. Aj ďalšia Gallova monografia, podľa nášho názoru stále nedocenená, *Dejiny stredných škôl v Gemeri do polovice 19. storočia* vydaná v roku 1977 predstavuje významný príspevok k histórii stredného školstva na

Slovensku. Dokázal v nej na základe dôkladnej heuristiky popri všeobecných záveroch vytážiť aj detailnejšie poznatky z fungovania vyučovacieho procesu. Obsahuje cenný menoslov gemerských učiteľov, ukážky z dokumentov i obrazovú dokumentáciu.

V 70. a 80. rokoch 20. storočia pripravil ďalšie štúdie a v spolupráci s českým historikom Kamilom Škodom spracoval a v roku 1986 vydal dosiaľ ojedinelú vysokoškolskú učebnicu *Dejiny pedagogiky dospelých*.

Po odchode na dôchodok sa venoval, nadväzujúc na svoje dovtedajšie práce regionálnym dejinám. Tak vznikla v roku 1993 monografia obce Štítňik, v roku 1997 rodného Chyžného a v roku 2002 monografia obce Muráň. Všetky tieto obce, ich dejiny a pamätihodnosti poznal Gallo z autopsie, a tak ich odborné spracovanie nebolo suchopárnym pretlmočením archívnych a literárnych prameňov, ale dokázal v nich zachytiť aj atmosféru každodenného života obce, čo vidieť najmä v kapitolách o školstve, najmä o škole v Chyžnom. Pre potreby vysokoškolských študentov spracoval učebné príručky *Rétorika pre manažérov, ekonómov a vedúcich pracovníkov* (1993), *Rétorika v teórii a praxi* (1996) a z dejín pedagogiky to bola práca Pavol Jozef Šafárik ako vychovávateľ, učiteľ a pedagóg (1993). Viacerými heslami prispel aj do trojdielneho encyklopedického diela *Evanjelici v dejinách slovenskej kultúry* (1997). Do jeho bibliografie patrí aj niekoľko štúdií a článkov z problematiky národopisu.

O neobyčajnom zaujatí pre dejiny pedagogiky svedčí aj to, že v Gallovej pozostalosti zostalo niekoľko rozsiahlych a objavných spisov, ktoré by si zaslúžili zverejniť a sprístupniť ich odbornej verejnosti. Ide najmä o rozsiahle spisy pod názvom *Dejiny učiteľstva na Slovensku*, *Dejiny učiteľských spolkov na Slovensku*, *Predškolská pedagogika*. *Dejiny a spis Pedagogické portréty profesorov revúckeho gymnázia*.

Práve posledná menovaná práca vyšla knižne v roku 2018 zásluhou Múzea školstva a pedagogiky v Bratislave. Ján Gallo v nej načrtol krátku históriu Prvého slovenského ev. a. v. gymnázia v Revúcej, ale podstatnú časť publikácie venoval spracovaniu obsiahlych portrétov revúckych profesorov nielen z hľadiska ich životných osudov, ale predovšetkým z ich učiteľského pôsobenia a pedagogickej tvorby, či už priamo na revúckom gymnáziu alebo mimo neho. Toto dielo je objavné najmä dôrazom na učiteľské pôsobenie revúckych „učbárov“, ich tvorivú prácu pri zostavovaní učebníc a odborných prác. Hodnota spočíva v tom, že vyučovací proces nezanecháva mnoho písomných či hmotných pozostakov, ale jeho priebeh treba rekonštruovať na základe municiónznych stôp v spomienkach učiteľov a žiakov. Táto práca je svedectvom originality a komplexnosti Gallovoho mapovania histórie revúckeho gymnázia.

Vladimír Michalička

## RECENZIE

**Poláčková Šolcová, I. Emoce – regulace a vývoj v průběhu života.** Praha: Grada, 2018. 237 s. ISBN 978-80-247-5128-3.

K čitateľom sa dostáva podnetná publikácia, ktorej úlohou je podľa autorky recenzie najmä povzbudiť k zamysleniu nad možnosťami výchovy v otázke regulácie emočných prejavov. To, do akej miery sa dokážeme ovládať, a ktoré situácie a následne vyvolané emócie riadia naše správanie a konanie, je podľa všetkého ovplyvnené mnohými faktormi – predovšetkým osobnostnými predispozíciami (vnútorné, osobnostné faktory) a potom kvalitou a intenzitou výchovného procesu, najmä v rodine (no určite netreba opomenúť ani školské a celospoločenské výchovné vplyvy).

Vzhľadom na uvedené rozčlenila autorka publikáciu viac menej logicky na tri časti: o aktívnych procesoch, regulácii emócií a vývinových obdobiach, v ktorých sa emócie a spôsoby ich regulácie postupne vyvíjajú. V časti o afektívnych procesoch, ktorá má za úlohu oboznámiť čitateľa s problematikou afektov, nálad a emócií do najkonkrétnejších detailov, si ale zvolila príliš vedecký jazyk, ktorému (s výnimkou psychológov s dlhoročnou klinickou praxou) bude zrejme len málokto rozumieť. Je to tak trochu škoda, pretože uvádzané témy by mohli byť zaujímavé a podnetné aj pre bežného prijímateľa – už základné rozlišovanie medzi afektom, náladou a emóciou môže byť prinajmenšom poučné, najmä vzhľadom na často chybné používanie týchto pojmov v hovorovej reči. Je preto dobré overiť si, čo presne rozumieme pod myšlienkou „tá je ale afektovaná“, „pokazil si mi náladu“ a „toto dieťa nezvláda svoje emócie“. Myslím si, že nikomu nezaškodí naučiť sa používať správne pojmy v každodennej komunikácii – keď už nie pre iné dôvody, tak aspoň pre predchádzanie zbytočným komplikáciami, nedorozumeniam a konfliktom. No nesporne zaujímavými a v živote využiteľnými sú aj témy týkajúce sa skupinových emócií, emočnej náklady či pohľadu na emócie z hľadiska sociálnych a kultúrnych determinantov.

Samotnej regulácii emócií venovala autorka oveľa menej samostatného priestoru – no o to viac sa na túto problematiku zamerala pri konkrétnych procesoch v rámci vývinových období človeka. Preto je z môjho pohľadu samostatná časť venovaná regulácii zbytočná. Viac ako prostredníctvom teoretických definícií a vymedzení sa čitateľ o probléme regulácie dozvie práve pri aplikácii tohto problému na konkrétne vývinové fázy. Tu autorka, už zrozumiteľnou rétorikou a praktickými príkladmi, približuje problém regulácie emócií v súlade s potrebami pochopenia zmyslu emočnej výchovy pre každého človeka bez výnimky. Podstatou je zdôraznenie dôležitosti vnímania dieťaťa ako jedinca s „čistým štítom“ - ako nepopísaný papier, ktorý sa postupne

v priebehu života (vplyvom rôznych výchovných zásahov) zaplní potrebnými ale aj zbytočnými a nevhodnými „informáciami“. V prvom rade sú to rodičia, ktorých autorka často spomína – a nie vždy je prezentovaný obraz o ich správaní sa dieťaťu práve pozitívny. A keďže si autorka určite uvedomuje, že nikto z nás nie je dokonalý a všetci robíme chyby, cielene upozorňuje na situácie, v ktorých môžu byť mnohé naše chyby v správaní sa k dieťaťu doslova fatálne – výchova detí je predsa len veľkým umením, najmä vzhľadom na skutočnosť, že sa na ňu pripravujeme minimálne.

V čom spočíva jadro tejto publikácie? Práve v jej poslednej časti. Okrem teoretických úvah o tom, čo všetko vplyva na regulačné algoritmy (fyziológia, sociokultúrne faktory), najprínosnejšou je časť s aplikačným potenciálom – opisujúca úskalia jednotlivých období vývinu človeka od obdobia novorodeneckého, cez obdobie školskej dochádzky a dospievania až k starobe. Túto časť by som odporúčala ako povinné čítanie na dlhé večery všetkým nastávajúcim rodičom – a som presvedčená, že by to bola účinná celoplošná prevencia mnohých zbytočných problémov v životoch ďalších generácií. Pri čítaní inkriminovaného textu si totiž čitateľ uvedomí, ako málo stačí na to, aby sa zo zdanlivo nenápadnej a banálnej situácie vyvinul obrovský problém (pre jedinca aj pre celú rodinu). Alebo aké zložité je zodpovedať otázku, koľko pozornosti venovanej detským potrebám a záujmom je tak akurát - niekedy stačí nevenovať dostatočnú pozornosť alebo naopak venovať až príliš veľa pozornosti detským požiadavkám a do emočnej budúcnosti dieťaťa kladieme prvé neisté základy. Pre vnímavého a milujúceho rodiča môže byť uvedený text až neprijemne naliehavý: čo robiť, aby som môjmu dieťaťu svojim nevhodným správaním nenarušil jeho pozitívny emočný vývin? Neľahká otázka, na ktorú si musí každý rodič nájsť vlastnú odpoveď. Ale aby som túto recenziu ukončila s pozitívnym odkazom, emočná výchova je aj o pozorovaní našich a cudzích emócií, a hľadani optimálnych reakcií na ne (počas celého života). Sme na tom všetci rovnako – môžeme sa svoje emócie naučiť ovládať, aj keď sa v detstve našim rodičom nie celkom všetko podarilo. Stále existuje šanca, ako spríjemniť živote seba aj okoliu - lebo výchova je pozitívnym procesom, v ktorom je vždy možnosť na zlepšenie reality.

Silvia Dončevová  
Katedra pedagogiky a andragogiky,  
Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava