

CIVILIA

Odborná revue pro didaktiku
společenských věd

Otvorené otázky „otvorenej spoločnosti“ na Slovensku
(v súčasnosti)

Josef Oborný

Empirický výzkum v zahraniční didaktice dějepisu –
zkušenosti z německého prostředí

Denisa Labischová

Alkoholizmus na Kysuciach v prvej polovici 20. storočia

Dušana Šinalová

Hodnocení didaktické vybavenosti učebnic občanské
výchovy

Zuzana Vyškovská

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2013

Ročník 4 | Číslo 1

CIVILIA: odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 4, číslo 1

Mezinárodní redakční rada:

prof. Dr. Bettina Alavi (Pädagogische Hochschule Heidelberg, GER),
prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor Univerzity
Palackého v Olomouci),
PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. Dr. phil Dr. habil. Mihály Sári (Hochschule „Eötvös József“ Baja, HUN),
prof. PhDr. Erik Mistrík, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
doc. PhDr. Jaromír Pavlíček, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. PeadDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny
AV ČR, v.v.i.),
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, GER).

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora

Technická a jazyková redaktorka: Pavlína Kajnarová

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství EPOCH s. r. o.
Praha 2013

Vychází dvakrát ročně

Reg. č.: MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963

Obsah

<i>Josef OBORNÝ</i> : Otvorené otázky „otvorenej spoločnosti“ na Slovensku (v súčasnosti)	4
<i>Denisa LABISCHOVÁ</i> : Empirický výzkum v zahraniční didaktice dějepisu – zkušenosti z německého prostředí	12
<i>Naděžda MORÁVKOVÁ</i> : Orální historie ve výuce společenských věd na školách, možnosti a metody	31
<i>Jaroslav BUČEK</i> : Moderátor v televízii ako dôležitý informačný subjekt a objekt záujmu respondenta	37
<i>Zuzana VYŠKOVSKÁ</i> : Hodnocení didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy	56
<i>Pavína VAŠÁTOVÁ</i> : Theoretisch-methodologische Ausgangspunkte der Forschung zur Reflexion der Vorbereitung der Studierenden im Fach Gesellschaftswissenschaften auf das Lehrerpraktikum.	74
<i>Lenka FELCMANOVÁ</i> : Diagnostika zrakové percepce v předškolním věku.	84
<i>Dušana ŠINALOVÁ</i> : Alkoholizmus na Kysuciach v prvej polovici 20. storočia	105
<i>Juraj ŠTOFEJ</i> : Rodičovská voľba štartovacej vzdelávacej dráhy rómskych detí	123
<i>Michaela HROMKOVÁ</i> : Kvalita sociálnych služieb na Slovensku.	147
<i>Pavína VAŠÁTOVÁ</i> : Recenze.	159

Otvorené otázky „otvorenej spoločnosti“ na Slovensku (v súčasnosti)

Josef OBORNÝ

Open Questions of “Open Society” in Slovakia (currently)

Abstract: The article deals the concept of an open society in the work of K. R. Popper. In short recalls his benefit to development of the philosophy of science. Presents the main ideas of critics the closed society. Characterized by the fundamental values of an open society. It deals with the situation and condition of cultivation open society in Slovakia.

Key Words: Open society, Closed society, The values of Open Society

Úvod – Popper ako filozof vedy a politiky

K. R. Popper – pôvodom rakúsky filozof, predstaviteľ tzv. kritického racionalizmu v oblasti filozofie vedy a politológie. Vo filozofii sa zaoberal kritériami vedeckosti teórií a logikou vedeckého poznania. Významnú vedeckú pozíciu zastával práve v tejto oblasti. Niektoré jeho myšlienky sú však pre (nás) „bežnú laickú verejnosť“ málo prístupné. Môžeme uviesť nasledovný príklad: Podľa Poppera vyplýva hodnota vedeckej teórie z toho, či vedie k predpovediam, ktoré by v princípe mohli poslúžiť k jej vyvráteniu. Hodnota vedeckej teórie spoločnosti teda závisí od toho, či môžeme túto teóriu vyvrátiť (falzifikovať) a nahradiť inou teóriou. Hypotézu vraj môžeme iba vyvrátiť, nie potvrdiť. Nezní to čudne? Jeho základná téza preto znie: veda vyvracia, ale nikdy nedokazuje. Odborne sa tento postoj nazýva pojmom „falzifikácia“.

Všimnime si tohto pojmu podrobnejšie. Falzifikácia (z latiny: falsum facere, „robiť nepravým“) je, logickým termínom povedané, vyvrátenie výrokov, hypotéz alebo teórií, spravidla pomocou konkrétneho príkladu, ktorý im odporuje. Podľa Karla R. Poppera je to hlavná prednosť vedy. V logike to vyjadruje zovšeobecnenie typu: „Všetky A majú vlastnosť B.“ A to je vyvrátené, ak nájdeme A, ktoré vlastnosť B nemá. Napríklad: pre každý socialistický spoločenský systém (A) je typická štátom organizovaná a plánovaná ekonomika (B). V súčasnom svete však nájdeme príklad, ktorý toto pravidlo nepotvrďuje: Čína uznáva princíp „jeden systém, dva typy ekonomiky“ (tradičný čínsky a hongkongský /C/).

Máme za to, že podľa koncepcie falzifikácie potom nemožno vysloviť žiadnu vedeckú myšlienku o budúcnosti spoločnosti alebo o budúcnosti ľudstva.

Kritika uzavretých spoločností

Knihou *Otvorená spoločnosť a jej nepriatelia* sa Popper prejavil ako kritik tzv. uzavretých spoločností, organickej teórie štátu a „historicismu“. Svoj „sofistikovaný útok“ zameriava na Platóna, Hegela a Marxa ako na teoretikov týchto tzv. negatívnych tendencií v interpretácii spoločnosti. Prečo mal kritický postoj k Platónovi? Veď je to síce slávna osobnosť, ale patrí nenávratne do hlbokých dejín, prečo mu teda, Platónovi, venovať toľkú pozornosť? Dôvod je jednoduchý. Platón v svojom diele *Ústava* obhajuje v záujme obrany a zachovaní svojej obce okrem iného cenzúru, „komunizmus“ žien, detí a majetku, eugenickú politiku (eugenika)¹ a paternalizmus² vládcov, čo viedlo Karla R. Poppera

¹ Platón vyslovil základnú myšlienku pozitívnej eugeniky: ideálne potomstvo vzíde z „najlepších“ mužov a žien, treba vytvárať práve také genetické spojenectvá. Nedobre sa zapísala eugenika do ľudskej histórie v svojej negatívnej forme v ideológii nacistického Nemecka, ale i v nedobrovoľných sterilizáciách mentálne postihnutých, epileptikov a väzňov ako nositeľov „defektných“ a nežiaducich dedičných znakov v USA medzi rokmi 1902 až 1964 (približne 63 000 sterilizácií) a v ďalších štátoch.

² Paternalizmus vládcov – vládcovia sa môžu k občanom alebo k obyvateľstvu správať tak, ako má právo otec sa správať voči svojim deťom.

k označeniu Platóna za predchodcu moderného totalitarizmu. Nebolo to teda kvôli, na vtedajšiu dobu progresívnej myšlienke principiálnej rovnosti žien a mužov. Pokiaľ ide o ženy, Platón v piatej knihe svojej *Ústavy* má časť „Ženská otázka“, v ktorej môžeme čítať aj argumenty v prospech stanoviska, že rovnaké úlohy a rovnaká výchova pre ženy je možná a pre štát užitočná (Platón, 1980, s. 205).

K problematike **historicismu** pristúpme bližšie. Vo všeobecnosti označuje tento Popperov pojem (historicismus) tie spoločenskovedné teórie, podľa ktorých existujú také zákony dejinného vývoja, na ktorých základe je možné vysloviť predpovede o budúcnosti a túto tiež podľa týchto koncepcií utvárať. Ako je dnes známe, jedným z najvýznamnejších kritikov historicizmu bol práve Karl Popper. Popper má však iné vízie spoločnosti. Podľa neho smeruje naša civilizácia k ľudskosti, rozumnosti, rovnosti a slobode. Od spoločnosti uzavretej, v ktorej sú všetkým týmto hodnotám nastavené určité bariéry, k otvorenej spoločnosti však vedie náročná cesta, lebo mnohí „intelektuálni vodcovia“ sa snažia v človeku prebudiť jeho reakčné (retardačné) tendencie a návrat do kmeňovej spoločnosti. O čo konkrétne ide?

Na ceste k otvorenej spoločnosti

Spoločnosť, povedzme slovenská spoločnosť, je určitá, historicky sa utvárajúca spolunáležitosť, pospolitosť ľudí, ktorí spolu trvale žijú v istých politických, hospodárskych a sociálnych pomeroch a spojuje ju určitá predstava o správaní a mravoch, spoločná minulosť a tradície, fyzická blízkosť a množstvo skutočných stretnutí; často sú to i spoločné ciele a hodnoty a obvykle aj jazyk ako najdôležitejší prostriedok komunikácie.

Nevýhodou inej, ako otvorenej spoločnosti je uzatváranie sa do vlastných hraníc, uzatváranie sa voči pozitívnemu, ktoré existuje mimo nej, mimo jej hranice. Proti prirodzenej tendencii spoločnosti uzatvárať sa sama do seba sa postavil už Henri Bergson. Poznáme napríklad jeho pojem „otvorená morálka“ – teda taká morálka, ktorá je otvorená všetkému pozitívnemu a humanistickému v morálnom hnutí. Vidíme tu zreteľne analógiu medzi otvorenou spoločnosťou a otvorenou

morálkou. Domnievame sa, že H. Bergson zaviedol ako prvý pojem otvorená spoločnosť. Až po ňom náš hlavný autor Karl Popper rozpracoval jej zásadné kontúry a nastolil v konfrontácii s inými teóriami požiadavku otvorenej spoločnosti, ktorá zo seba nikoho nevylučuje a je naopak ochotná prijímať inú kultúru, dokonca aj imigrantov, ale aj každú konštruktívnu kritiku. V tejto spoločnosti nikto nemá vopred dané trvalé postavenie, žiadna spoločenská vrstva ani trieda. Každá spoločenská skupina má práve a len také postavenie, aké si v slobodnej súťaži dokáže „vybojovať“.

Otvorená spoločnosť je teda moderná a flexibilná spoločnosť, ktorá má byť založená výhradne na uznávaní a dodržiavaní životne nutných a vopred známych pravidiel, včítanie princípu slobody a samotného princípu otvorenej spoločnosti. Teda napríklad pôvod, história či zásluhy jednotlivých skupín a konkrétnych ľudí sú oceňované, ale nie sú v spoločenskej hierarchii trvalou garanciou výsadného postavenia. Práve naopak, symbolom otvorenej spoločnosti je podľa Poppera pokojná politická konkurencia.

Predpokladom kultivácie otvorenej spoločnosti je teda, okrem iného, jej demokratické podložie. V popperovskom zmysle akceptujeme demokraciu ako historicky optimálnu formu politickej skutočnosti, ktorá odvodzuje svoju legitimitu od občanov tvoriacich otvorenú spoločnosť (Gbúrová, 2012, in Novák, M., Kohoutek, J. /eds./, 2012, s. 26). Inak povedané, nie sme naklonení akceptovať demokraciu ako systém, ktorý je síce „nedokonalý“, ale musíme ho takto „brať“, lebo nič lepšie sme nevymysleli.

Ako ďalej v rozvoji otvorenej spoločnosti načrtáva z jedného aspektu Gbúrová (2012, s. 28): „V podmienkach Slovenska by sa mala modernizovať participácia občanov na správe verejných a ekonomických vecí. To predpokladá, okrem iného, kultiváciu verejného priestoru formou verejných diskusií intelektuálnej elity s občanmi na vážne aktuálne témy a nárast kvality vzdelania spoločnosti.“ Tento postoj k veci síce „vonia“ osvietenstvom, ale pre dnešnú sofistikovanú spoločnosť je to schodná cesta.

Významnou črtou kvalít otvorenej spoločnosti je jej postoj k migrujúcim obyvateľom planéty, ktorých čaká v príslušnej cieľovej krajine

alebo „otvorená náruč“ alebo nastavená „xenofóbna päšť“. Slovensko nie je so zreteľom na jej objektívne geografické, ekonomické, historické a politické podmienky cieľovou krajinou skutočne veľkých skupín migrantov, lebo ani títo migranti ju tak nevidia. Napriek tomu je táto otázka aktuálna a spoluvytvára hodnoty otvorenej spoločnosti na Slovensku. S týmto prirodzeným sociálnym a etnickým problémom súvisí politická a diplomatická filozofia štátu. V čase masovej migrácie veľkých skupín obyvateľstva rôznych krajín a spolu s tým aj migrácie ich domácej kultúry, ich autentického náboženstva, ich tradícií a zvykov je stále rovnako dôležitá aj otázka otvorenej a stále sa otvárajúcej spoločnosti, ale aj pomeru otvorenej a tajnej diplomacie v tejto otázke. K otázke imigrantov sa môžu vyjadriť „domáci“ občania otvorenej spoločnosti s hlasom rozhodujúcim. Ak to rieši aj diplomacia, potom platí zásada, že otvorená diplomacia a jej rokovania sú ľahko dostupné médiám, verejnej kontrole a diskusii (Meričková, 2012, in Novák, M., Kohoutek, J. /eds./, 2012, s. 193).

Samotný Popper si však uvedomoval rôzne nástrahy princípov otvorenej spoločnosti. Vedel napríklad, že princíp slobody sa nesmie chápať v absolútnom zmysle. Potom môže dôjsť k tzv. paradoxu slobody, totiž, že neobmedzená sloboda vedie k svojmu protikladu, vedie k neslobode. „Neobmedzená sloboda znamená, že silným je dovolené, aby tyranizovali slabých a okrádali je o ich slobodu. To je dôvod k tomu, aby štát slobodu do istej miery obmedzil tak, aby sloboda každého jedného bola chránená zákonom.“ (Popper, in Ballestrem, K., Ottman, H., 1993, s. 256) Možnosť zneužitia slobody je jedno z negatív koncepcie otvorenej spoločnosti. Naša súčasná realita premenu tejto možnosti veľakrát potvrdzuje.

Popper v svojej koncepcii otvorenej spoločnosti vychádza aj z prirodzeného poznatku o obmedzených možnostiach poznania človeka a konkrétnych ľudí. Ľudia spoznávajú spoločenskú skutočnosť, ale nikdy nie v podobe dokonalého súboru poznatkov. Z toho vyvodzuje závažné dôsledky pre sociálne i politické inštitúcie. Všetky mocenské inštitúcie a štruktúry môžu byť v tejto spoločnosti bez strachu kritizované, výchova neznamena indoktrináciu a sloboda myslenia, konania a presvedčenia je rešpektovaná v najvyššej možnej miere. V otvorenej

spoločnosti sa možno dopustiť chýb v jej existencii, nie je dokonalá. Jej základnú prednosť však vyjadrujú pre ňu prirodzené otázky a slobodné hľadanie odpovedí: Ako čo najrýchlejšie rozpoznať a napraviť naše chyby? Ako minimalizovať škody, ktoré môžu spôsobiť zlí vládcovia?

Polemika s Marxom

Polemika s Marxom pred desaťročiami bola funkčná, oprávnená, konštruktívna a prospešná všetkým účastníkom polemiky. Jedna skutočnosť na Popperovej kritike Marxa však pôsobí paradoxne. Oblúbené motto Marxa, podľa jeho životopiscov, totiž znelo „o všetkom je možné pochybovať“. S tým isto súhlasí aj Popper, napokon mladý Popper v mnohom z Marxa vyšiel. Pochybovanie o politických, hospodárskych a kultúrnych formách spoločenského života je totiž, podľa neho, v otvorenej spoločnosti uznávané za jednu zo spoločensky najvyšších hodnôt.

Otvorená spoločnosť je sebaobranný systém, vytvára si taký systém politickej správy (nazvime ho pojmom demokracia), ktorý sa stále pokúša toto vedomie našej nedokonalosti a našu následnú z toho vyplývajúcu pochybnosť „inštitucionalizovať“. Taký funkčný inštitucionálny systém má umožniť predovšetkým nenásilné odstraňovanie „špatných vlád“, má vytvárať trvalé podmienky, ktoré umožňujú nenásilné zmeny v sfére politickej moci. Domnievame sa, že za tým môžeme vidieť spolu s Popperom šancu na „revolúciu“ bez revolúcie. Karl Popper revolúcie v Marxovom slova zmysle totiž odmietal. Preferoval reformy pred revolúciami. Odmietol tým implicitne aj explicitne princíp spoločenskej zákonitosti v dejinách v jednoznačný prospech reformizmu. Salaman k tomu doslovne píše: „Myšlienka otvorenej spoločnosti predstavuje v politickej filozofii kritického racionalizmu koncept normatívny, ktorý je možné tiež označiť ako ideál, ku ktorému je treba sa približovať.“ (in Ballestrem, K., Ottman, H., 1993, s. 255–256)

Popper hovoril už v 40. rokoch dvadsiateho storočia, že tzv. historické experimenty so spoločnosťou sú neprípustné. Medzi tieto experimenty patria aj revolučné premeny spoločnosti. Dôvodí, že sociológia si môže dovoliť len tzv. mikroinžinierstvo založené na predchádzajúcom experimentu na malej skupine (mikroskupine), nikdy nesmie koketovať

s „globálnou premenou sveta“, pretože potom sa vystavuje nebezpečenstvu, že sa stane nástrojom totalitarizmu. Niektorí autori považujú príklad marxizmu v tomto ohľade za poučný.

Polemika s Popperom

Karl Popper mal svojich stúpencov v otázke teórie spoločnosti, mal však aj svojich kritikov alebo kritických čitateľov. Uvedieme jeden príklad. Giovanni Sartori v svojej knihe *Teória demokracie* (v originály vyšla kniha v roku 1987) napísal v časti 15.6. *Vojna slov*: od roku 1945, teda po 2. svetovej vojne, sa niečo dramaticky zmenilo, ale nebol to charakter sveta alebo paleta rôznorodosti politických foriem. Radikálne sa zmenila hodnotová konotácia slova demokracia. „Takže sotva skončilo rinčanie zbraní, hneď sa začala vojna o slovo. Bola to a je vojna o získanie »demokracie« na svoju stranu.“ (Sartori, s. 478) Sartori síce hodnotí Karl Poppera ako autoritu v tejto veci a cituje jeho názor na problém demokracia: „Nepotrebuje spor o slovách a podobných pseudoproblémoch ako je skutočný či podstatný význam slova demokracia. *Môžete si vybrať meno aké sa vám páči ...* [lebo] toto nie je spor o slovách.“ Súčasne však Sartori mierne kriticky dodáva: samozrejme, skutočný spor nie je nikdy o slovách. „Ale môže byť podstata (skutočný spor) oddelený od formy vyjadrenia? Popper, tak ako mnohí iní učenici, nie práve najrozumnejšie podceňuje *moc slov*. Slová sú neoddeliteľnou súčasťou toho, o čom sa sporíme. Ak myšlienky majú následky, tak aj slová musia mať následky, lebo myšlienka je ruka, ktorej rukavicou je slovo.“ Príklad na hru so slovami môžeme poskytnúť: Spoločnosť nie je konzerva – tú ak chceme dlho uchovať, musí zostať zatvorená. Ak ju raz otvoríme, treba jej obsah rýchlo spotrebovať.

Literatúra:

Ballestrem, K., Ottman, H. (eds.). *Politická filosofie 20. stoloetí*. Praha: OIKOYMENH, 1993.

Gbúrová, M. Modernizácia straníckej politiky – kľúč ku skvalitňovaniu demokracie (slovenská ponovembrová skúsenosť). In Novák, M., Kohoutek, J. (eds.).

- Politická kultura mocenských elit v éře globalizace*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2012.
- Meričková, L. Tajná verzus otvorená diplomacia. In Novák, M., Kohoutek, J. (eds.). *Politická kultura mocenských elit v éře globalizace*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2012.
- Miller, D. & Colemanová, J., Connolly, W., Ryan, A. (eds.). *Blackwellova encyklopedie politického myšlení*. Brno: Barrister & Principal, 2000.
- Platón. *Ústava*. Bratislava: Pravda, 1980.
- Popper, K. R. *Otevřená společnost a její nepřátelé I*. Praha: Oikoymenh 1994. (The Open Society and Its Enemies, 1945).
- Sartori, G. *Teória demokracie*. Bratislava: ARCHA, 1993, s. 477–478.
- Stokes, P. *Malé album velkých myslitelů*. Praha: Nakladatelství BRÁNA, 2007.

Kontakt na autora příspěvku:

Prof. PhDr. Josef Oborný, PhD.
Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky
Fakulta telesnej výchovy a športu
Univerzita Komenského
Nábřežie L. Svobodu 9
814 69 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: oborny@fsport.uniba.sk

Empirický výzkum v zahraniční didaktice dějepisu – zkušenosti z německého prostředí

Denisa LABISCHOVÁ

Empirical Research in the Foreign Didactics of History – Experiences from the Germany

Abstract: This summarizing study is focused on empiric research in subject didactics of history. Emphasized is especially the research realized in the Germany. Since the seventieth years of the 20th century is historical consciousness the main paradigm of didactics of history. Besides of overview of the main trends of subject didactics research in the Germany is author of this text concentrated on other European countries – Great Britain, Switzerland, Slovakia and Poland.

Key Words: Subjects didactics of history, Experiences from abroad, Empirical research, Historical consciousness, Historical learning, Methodology

Úvodem – kritická reflexe výzkumu v didaktice dějepisu

Význam empirického výzkumu v oborové didaktice je nesporný, neboť představuje základ oborově didaktického poznání. Výsledky empirického bádání jsou východiskem pro utváření didaktických teorií, jakož i pro jejich ověřování. Podle Zdeňka Beneše poskytuje empirický výzkum „jiným způsobem nezjistitelné poznatky o reálném stavu

výuky, o skutečné podobě a struktuře historického vědomí mladých lidí či o reflexi školního dějepisu a jeho součástí jako o sociálním a kulturním fenoménu“. (Beneš, 2003, s. 331)

Nutnost založit oborovou didaktiku (nejen) dějepisu na kvalitním empirickém výzkumu je akcentována také Akreditační komisí České republiky.¹ Zejména didaktikám sociálních a humanitních oborů je vytýkáno jednostranné zaměření na tzv. předmětovou metodiku omezující se na hledání co nejefektivnějších způsobů „jak“ učit, a právě také absence empirického výzkumu dosahujícího kvality srovnatelné se zahraničím.

Mohutná diskuze o budoucnosti oborových didaktik jako vědeckých disciplín v České republice se tedy dotýká především stavu, perspektiv i limitů kvalitního empirického výzkumu. Je ovšem třeba poznamenat, že fázi „podněcování“ badatelského úsilí si prošli také kolegové v sousedním Německu, kde má didaktika dějepisu velmi dobré vědecké základy.

Kupříkladu Gerhard Henke-Bockschatz ve svém úvodním slovu k vydání monotematického čísla prestižního časopisu *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* v roce 2007, věnovaného právě empirické bázi didaktiky dějepisu, kritizuje fakt, že se výzkumem v Německu zabývá jen několik odborníků, a konstatuje, že oborově didaktické bádání se v posledních dvou desetiletích koncentrovalo spíše na konceptualizaci pojmů a modelů historického učení (Historical Learning). Henke-Bockschatz soudí, že mezi teoretickým uchopením historického vědomí a z něj vycházejícího definování cílů dějepisného vyučování na straně jedné a realitou školní výuky na straně druhé zeje hluboká propast. Podíl mimoškolních vlivů na utváření historického vědomí žáků i učitelů je dle jeho názoru sice stále patrnější, existuje však o něm jen málo fundovaného vědění. (Henke-Bockschatz, 2007, s. 5)

Tak jako se odborná debata o dalším vývoji empirického výzkumu v českém prostředí upíná k podnětům a inspiracím ze zahraničí, objevují se podobné hlasy také u našich západních sousedů. Představitel hamburské výzkumné školy Bodo von Borries poukazoval ve svém vystoupení na konferenci věnované výzkumu a metodologii, konané v Göttingen v lednu roku 2005, na skutečnost, že v mimoněmeckém

prostředí má empirický výzkum mnohdy bohatší a kreativnější charakter než v Německu. Měl na mysli především předmět zkoumání, metodologickou stránku i určitý interdisciplinární nadhled vykračující z úzce vymezené oborové sféry a přijímající impulsy jiných vědních disciplín, především psychologie a pedagogiky (Günther-Arndtová, Sauer, 2006, s. 19).

Wolfgang Hasberg kriticky nahlíží především skutečnost, že až do 70. let dvacátého století výzkum v německé didaktice dějepisu příliš lpěl pouze na mimooborových impulsech, ať již sociologických, pedagogických či psychologických, a že se do té doby neutvořilo svébytné, originální, oborově specifické výzkumné pole. Tehdejší oborově didaktický výzkum dle něj navíc nedosahoval standardu kvalitního empirického bádání ve společenských vědách. Jednalo se tedy především o aplikovaný výzkum vycházející z potřeb metodiky vyučování. Teprve výzkum historického vědomí rozvíjející se od počátku 80. let pokládá Hasberg za základní výzkum didaktiky dějepisu, definované jako „vědy o historickém vědomí“. (Hasberg, 2007, s. 12)

Oborově didaktické výzkumy realizované v Německu – hlavní směry badatelského zájmu

Hasberg podal ucelený přehled dosavadních empirických výzkumů v Německu, přičemž charakterizoval těžiště badatelského zájmu v různých etapách vývoje německé oborové didaktiky (Hasberg, 2007):

- 1970–1990: V tomto období nastala rozhodující změna zkoumání směrem k empirii, tehdejší výzkumy se však orientovaly ponejvíce na různé aspekty dějepisného vyučování, aniž by bylo zkoumáno vyučování v užším slova smyslu. Byl zjišťován kupříkladu zájem o školní předmět, vědomosti a porozumění, případně vyučovací metody.
- Od poloviny 70. let se vedle výše uvedeného směru pomalu rozvíjí také výzkum historického vědomí považovaný za bytostný předmět zkoumání. Až do roku 1988 byla využívána zejména kvalitativní metodologie (např. Bodo von Borries stavěl na hloubkových rozhovorech – in-depth interviews, využívalo se také zúčastněné pozorování, případně experimenty).

- S počátkem devadesátých let 20. století nastupuje éra kvantitativních metod, umožňujících statistické zpracování dat (korelace, faktorová analýza, shluková analýza – cluster analysis), zkoumána je podoba historického vědomí a na základě výzkumných zjištění je induktivně rozvíjena a popisována jeho struktura, případně se uskutečňují pokusy „empiricky verifikovat teoreticko-spekulativně vytvořené strukturní modely historického vědomí“. (Hasberg, 2007, s. 11)

Skutečně přelomovým počinem se v tomto směru stal ambiciózní mezinárodní výzkumný projekt *Youth & History*, koordinovaný týmem Bodo von Borries z univerzity v Hamburku. Výzkumný záměr reagoval na společensko-politické změny v Evropě a jeho iniciace se datuje k roku 1991. Řešitelé vycházeli především z Jeismannova a Rüsenova pojetí dějepisu, stavějícího na zkušenosti a narativních strukturách v dimenzích selektivity, retrospektivity, (multi)perspektivity a relevance, ovšem při zohlednění také jiných tradic historického myšlení. Použité dotazníky vyjadřovaly operacionalizovanou teorii, na níž panovala shoda všech participujících odborníků. (Borries, 1999, s. 18)

Výzkumný projekt sledoval čtyři hlavní cíle:

1. *politologický* (s využitím demoskopické metody): jak mladí lidé uvažují o historických souvislostech, jejich důsledcích pro současnost a budoucnost; co politicky očekávají od „těch druhých“; zda existují relativně „uzavřené“ představy o dějinách oproti těm „flexibilním a produktivním“; zda jsou identifikovány příčiny a význam historických jevů (formy vlády, hospodářské systémy, školství);

2. *historický a vývojově psychologický*: které faktory (kognitivní, sociální a psychické) ovlivňují historicko-politickou socializaci; do jaké míry jsou historické představy kulturně podmíněné;

3. *oborově didaktický*: jaká je realita dějepisného vyučování; jak tato odpovídá vědecké teorii a normám vzdělávací politiky, či zda představuje dějepisná výuka „svůj vlastní svět“ podléhající často neznámým zákonitostem;

4. *komparatistický*: co se můžeme vzájemně naučit od svých sousedů; zda a jak lze empiricky uchopit účinky různých vyučovacích strategií

a forem; jaké cesty hledat v pojetí a výkladu dějin s ohledem na odlišné interpretace a historickou tradici. (Borries, 1999)

V návaznosti na hlavní cíle rozčlenili autoři výzkumné zprávy svá zjištění do čtyř tematických bloků (Borries, 1999, s. 9–13):

- *historicko-politická socializace*: motivace k poznávání minulosti, preferovaná média, preferované vyučovací formy a strategie, představy o dějinném vývoji, záměry a překážky dějepisné výuky z pohledu učitelů;

- *historicko-politická identifikace*: očekávání od budoucnosti, národ, Evropa, světový systém, mnohohrstevná identita, národní suverenita – evropská integrace – globální solidarita;

- *historicko-politické kategorie*: demokracie a diktatura, mír a válka, blahobyt a chudoba, ochrana a znečištění životního prostředí, lidská a občanská práva versus násilí moci;

- *historicko-politické myšlenkové operace*: porozumění jinakosti a různosti, vnímání změn a pokroku, kauzalita a následky, hodnocení jednání a zodpovědnosti, význam dějin.

Výjimečnost mezinárodního šetření *Youth & History* spočívá nejen v jedinečné internacionální komparaci historické kultury různých zemí a kulturních oblastí a v použitém výzkumném designu, ale také ve velikosti zkoumaného souboru. Byl osloven reprezentativní vzorek 31 611 patnáctiletých žáků a 1273 učitelů dějepisu z dvaceti sedmi převážně evropských zemí.² V roce 1992 proběhlo pilotní ověřování dotazníku tvořeného především uzavřenými otázkami, samotná realizace dotazování pak probíhala ve většině zemí počátkem roku 1995.³

Koncepce mezinárodního výzkumu významnou měrou inspirovala také naše šetření a v textu této publikace je na výsledky *Youth & History* odkazováno především v případě interpretace srovnatelných výzkumných otázek.

Obrátíme-li pozornost k současnosti, můžeme v německé didaktice dějepisu identifikovat několik badatelských směrů.

Hilke Günther-Arndtová a Michael Sauer (2006, s. 15) rozlišují dvě základní těžiště dnešního německého empirického výzkumu. První

z nich spočívá v komplexním zkoumání dějepisného vyučování (efektivita vyučovacích strategií a technik kladení otázek), druhé je orientováno na výzkumy historického vědomí, ať již u dětí, mládeže či dospělých.

Pojem *historické vědomí* chápou autoři relativně volně a zahrnují pod něj také porozumění historii (historical understanding, Geschichtsverständnis) a znalost historie (historical knowledge, historisches Wissen). Realizovaná šetření vztahující se k historickému vědomí sledují zejména:

1. rozsah znalostí faktografie a strukturu orientace v historii u určité věkové kategorie;
2. způsoby konstrukce historického významu;
3. typy historické narace (Günther-Arndtová, Sauer, 2006, s. 15).

Detailněji rozpracoval problémové okruhy oborově didaktického empirického výzkumu ve své rozsáhlé dvousvazkové monografii Wolfgang Hasberg (2001). Pro zkoumání historického vědomí a historické kultury definoval několik stěžejních oblastí. V zaměření na historickou kulturu se jedná zejména o zkoumání oblíbenosti, ať již oboru historie či školního předmětu dějepis. Dále se výzkum orientuje na rámcové podmínky, na úlohu historie ve veřejném životě a v politické argumentaci, na instituce zprostředkující historii (muzea apod.), realizována je kulturně srovnávací empirie. (Hasberg, 2001, Band 2, s. 256)

Do sféry výzkumu historického vědomí zahrnul Hasberg především výzkum zájmu (o jednotlivé obsahy), motivace, proměny historického vědomí dané výukou dějepisu, dimenze historického vědomí, památná místa, narativní obsahové analýzy, výzkum historické socializace (Hasberg, 2001, Band 2, s. 256). Hasberg vychází z dosavadních výzkumů zaměřených na tři základní dimenze:

- které obsahy v historickém vědomí převládají nebo jsou z něj vědomě či nevědomě vytěsňovány (testování historických vědomostí, zkoumání asociací spojených s historickými osobnostmi a událostmi);
- jaké jsou představy a postoje k minulosti, jaké jsou před- a post-„vědecké“ představy o minulých jevech a dějích a jak se liší od vědecky podloženého stavu poznání, řadí se sem také obliba dějepisu jako školního předmětu, motivace k poznávání historie, zájem o jednotlivé

dějinné dimenze, perspektivy a obsahy, asociace a identifikace spojené s historií, postoje k abstraktnějším pojmům, jako jsou svoboda, mír, blahobyť;

- jaké myšlenkové a úsudkové struktury fungují při vypořádávání se s historií, nakolik jsou historické události pokládány za příčiny současných vztahů (kauzalita), je zkoumáno vědomí historického času (časové vědomí jakožto předstupeň historického vědomí), tzv. basic skills (základní dovednosti analyzovat a interpretovat textové a obrazové prameny) a další kompetence jako empatie pro chápání jinakosti, vnímání změny a pokroku, schopnost historické kritiky (Hasberg, 2001, Band 2, s. 284–306).

Hilke Günther-Arndtová upozorňuje v souvislosti s „povzdechem“ nad nedostatečným „pohledem“ německých badatelů za hranice Spolkové republiky Německo na to, že zatímco paradigmatickým zahraničních výzkumů je již po více než dvě desetiletí tzv. conceptual change, v německém prostředí se na něj dosud pozornost příliš neobracela (Günther-Arndtová, Sauer, 2006, s. 24).

Princip conceptual change tkví v potřebě překlenout tzv. prekoncepty, tedy představy dětí o událostech, procesech, pojmech a významech, které si přinášejí ze svého okolí (především z rodiny). Jde tedy o zkoumání vývoje od tzv. naivního, nevědeckého vědění k vědění „vědeckému“. (Günther-Arndtová, 2006)

Kvantitativní šetření vycházející z conceptual change realizoval například Johannes Meyer-Hamme v roce 2002, který zkoumal koncepty historického myšlení a učení žáků a identifikoval čtyři skupiny (přítakávací, skeptici, nenápadní a reflektující). Dle jeho názoru přinejmenším skupina reflektujících ukazuje, že principiálně je možné zprostředkovat žákům v rámci dějepisného vyučování trvalý vhled do historie (Meyer-Hamme, 2007).

Také Markus Bernhardt nahlíží na současný oborově didaktický výzkum v Německu kriticky a tvrdí, že dosud stále nejsou k dispozici empiricky ověřená data, která by se mohla stát východiskem pro tvorbu kompetenčních modelů historického myšlení, z nichž by vycházela teoreticky ukotvená a empiricky ověřená koncepte vzdělávacích

standardů. Uvádí, že dosavadní diskuze ke kompetenčním modelům se opírala zejména o spekulativně-normativní rovinu, převládal tedy přístup založený na každodenní zkušenosti či teoretických úvahách. (Bernhardt, 2007)

Bernhardt se pokusil o systemizaci základních linií empirického výzkumu dějepisného vyučování, jež by představovala vztahový rámec pro rozvíjení kompetenčních modelů historického učení. První dvě linie zkoumají předpoklady (1, 2), další dvě průběh (3, 4), dále pak výsledky (5) a vliv (6, 7) výuky dějepisu:

1. výzkum učebnic, materiálů, kurikula;
2. výzkum historického vědomí žáků;
3. výzkum reálného dění v dějepisné výuce;
4. výzkum historického myšlení žáků;
5. výzkum výsledků učení (evaluace);
6. výzkum kvalitních a úspěšných vyučovacích hodin dějepisu;
7. výzkum efektivity instrukcí a metod (Bernhardt, 2007, s. 110).

Na kompetence a kompetenční modely (historical thinking skills) se ve svém výzkumu zaměřily rovněž Ruth Benrathová a Michele Barrielliová. Autorky vycházely ze skupinových diskuzí se žáky k *Deníku Anny Frankové* a stanovily a empiricky ověřily několik faktorů (kategorií) pro zkoumání procesu konstrukce historického významu: Identität – identita jednajících či trpících osob;

- *Involviertheit* – nakolik téma žáky zajímá a emocionálně je osloví (postoje na široké škále od dojetí po distanci, ironii);

- *strukturelle Bezogenheit* – strukturální souvztažnost jednání a prožívání;

- *Repräsentativität* – reprezentativnost dění v minulosti;

- *Validität* – validita historického pramene;

- *Konsensfähigkeit* – jakási „sociální kognice“, vzájemná korekce především kontroverzních postojů v rámci skupinové diskuze žáků o historickém tématu (Benrathová, Barrielliová, 2007).

Mimo německé prostředí vznikají rovněž zajímavé a podnětné empirické studie, které by se mohly stát zdrojem inspirace pro české badatele.

Švýcarský didaktik Peter Gautschi vymezil pět stěžejních směrů výzkumu v současné oborové didaktice dějepisu, klasifikovaných podle předmětu zkoumání:

- výzkum jevů (Phänomenforschung) zaměřený na praxi dějepisného vyučování;
- výzkum výsledků (Ergebnisforschung) zkoumající měřitelné výsledky dějepisného vyučování (evaluační rovina);
- výzkum účinků (Wirkungsforschung) orientovaný na kauzální souvislosti v rámci vyučovacího procesu;
- intervenční výzkum (Interventionsforschung) pojatý jako výzkum účinků experimentu;
- výzkum historického myšlení a učení (Forschung zu historischem Denken und Lernen), který není na rozdíl od předchozích zaměřen na vyučovací proces, nýbrž na jeho základní předpoklady (Gautschi in Hasberg, 2007, s. 17–18).

Gautschi a jeho výzkumný tým (Monika Waldisová, Jan Hodel a Kurt Reusser) zkoumali v rámci projektu *Geschichte und Politik im Unterricht* vyučování v užším slova smyslu na základě videozáznamů vyučovacích hodin pořizených ve školním roce 2003/2004 a pokusili se identifikovat strukturní komponenty „dobrého vyučování“ (Waldis a kol., 2006).

Příklady výzkumu v didaktice dějepisu a interdisciplinárních výzkumů historického vědomí v jiných zemích

Základní typy empirického výzkumu v britské oborové didaktice dějepisu přiblížil Berit Pleitner (2007). Konstatuje, že ranější práce se opíraly zejména o Piagetovu konstruktivistickou teorii kognitivního vývoje, ovšem od 70. let byl tento směr stále více zpochybňován. Výzkumy Martina Bootha či Denise Shemilta totiž naznačovaly, že dosažení určitého stupně formování historického myšlení od velmi jednoduchého ke komplexnějšímu nezávisí na věku, nýbrž že je v první řadě výsledkem historického učení a žáci stejného věku tak mohou dosahovat velmi odlišné úrovně historického myšlení (Pleitner, 2007,

s. 44–45). Disertační výzkumná práce, kterou Hillary Cooperová postavila na experimentu, prokázala, že úroveň historického myšlení žáků závisí do značné míry na vyučovacích strategiích učitele (Pleitner, 2007, s. 49).

Je nutno poznamenat, že postupným odklonem od konstruktivismu směrem k historickému učení jakožto „individuálnímu získávání vědomostí v organizovaném vyučovacím procesu“ se vyznačuje také obořově didaktický výzkum v Německu, jak píše Hilke Günther-Arndtová a Michael Sauer (2006, s. 9).

Některé britské výzkumy se zaměřovaly dále na učitelovo pojetí učiva. Kupříkladu Peter Knight dospěl v 90. letech k závěru, že učitelé se opírají více o své zkušenosti než o teorii. Po roce 2000 pak spočívalo těžiště empirického bádání zejména ve výzkumu vyučovacích procesů a zkoumání interakce učitel – žák (Pleitner, 2007, s. 50).

Inovativní přístup zvolili v roce 2000 Alison Kitsonová, Chris Husbands a Anna Pendryová z Oxfordu, kteří zkoumali prekoncepty žáků o dějinách a sledovali vedle kognitivních procesů také afektivní elementy, přičemž zdůrazňovali význam empatie, tedy vcítění se do myšlení a prožívání historických postav, navíc dospělých. Výzkumným nástrojem se stala analýza a interpretace písemné práce dvanáctiletých žáků na téma „Proč nechala Alžběta I. popravit Annu Stuartovnu? Co byste na Alžbětině místě udělali vy?“ Úkolem učitele je dle autorů zprostředkovat vztah mezi historickým materiálem a instinktivním, emocionálním porozuměním lidskému jednání v minulosti (Pleitner, 2007, s. 48).

Od roku 1999 se s otevřením Výzkumného centra pro muzea a galerie (*Research Center for Museums and Galleries*) při univerzitě v Leicesteru úspěšně rozvíjí vedle výzkumu školní historické edukace také výzkum historické socializace v mimoškolním prostředí. Tematicky se orientuje především na úlohu muzeí v historickém učení, na zjišťování toho, co si žáci z návštěvy trvaleji uchovají v paměti, či na hodnocení muzejně-pedagogických aktivit žáky a dalšími návštěvníky (Pleitner, s. 53–54).

Díky více než třicetiletému fungování (od roku 1980) Mezinárodní asociace pro didaktiku dějepisu (*International Society for the Didactics*

of History – ISHD) a její publikační činnosti jsou k dispozici podněty oborové didaktiky dějepisu z celého světa. Historickému vědomí a historické kultuře bylo věnováno monotematické číslo ročenky ISHD 2006/2007. Vedle teoretických úvah k dané problematice byly představeny také některé empirické výzkumy. Aase Ebbensgaardová (in Haue, 2007) uskutečnila výzkum podmínek utváření historického vědomí u dánských žáků, Richard Dargie (2007) se zaměřil na pojetí učiva dějepisu u skotských učitelů v situaci široké autonomie výběru vzdělávacího obsahu. Marat Gibatdinov (2007) vycházel z komparativní obsahové analýzy interkulturní dimenze učebnic dějepisu v Rusku a Tatarstánu a v průběhu rozsáhlého kvalitativního dotazování na vzorku 1600 respondentů v roce 2006 zjišťoval interkulturní postoje respondentů a jejich pohled na dějiny.

V sousedním Polsku vzniklo několik prací (převážně sociologických), které se zaměřovaly na otázky národní identity a sociálních stereotypů. (Błuszkowski, 2003, 2005; Bokszański, 1997, 2005; Chlewiński, 1992)

V roce 2006 byly na Slovensku publikovány výsledky šetření *Niektoré otázky historického vedomia obyvateľstva Slovenskej republiky* (Pekník, 2006), realizovaného v letech 2003 a 2005 kolektivem Miroslava Pekníka. Hlavním cílem této studie bylo zjistit:

- zájem slovenských občanů o historii Slovenska a celkovou úroveň informovanosti o vývoji v letech 1848–1918 (informační zdroje, události, osobnosti);
- poznatky z období první Československé republiky;
- charakter reflexe Slovenského štátu 1939–1945 s akcentem na okolnosti a faktory jeho vzniku, principy, na nichž byl vybudován, problémy, přínosy;
- hodnocení Slovenského národního povstání v národním a evropském kontextu;
- hodnocení česko-slovenských vztahů a vztahů Slovenska se sousedními zeměmi v osmi různých historických etapách od roku 1918 do současnosti;
- hodnocení Února 1948;
- hodnocení období česko-slovenské federace a přínosu osobností z tohoto období;

- hodnocení vnitropolitického vývoje, základních charakteristik slovenské společnosti a vlivu osobností na celkový vývoj po roce 1948 (Plávková, 2006, s. 22).

K metodologické stránce výzkumu historického vědomí

S postupným formováním teorie historického vědomí a stanovováním hypotéz se vyvíjí také metodologická stránka oborově didaktických výzkumů. Dosud převažující výzkumný nástroj u nás i v zahraničí představují *kvantitativní metody* (dotazníkové průzkumy, didaktické testy). Kvantitativní výzkum má přirozeně svá omezení, neboť nemožňuje postihnout sociální fenomén ve všech jeho dimenzích. Proto se v současnosti, prosazuje tendence kombinovat kvantitativní metodu s *metodou kvalitativní*.

Nutno poznamenat, že na trend mohutného příklonu ke kvalitativní metodologii v dnešním mezinárodním pedagogickém výzkumu, který nachází odraz ve specifickém výzkumu oborově didaktickém, upozorňuje také Wolfgang Hasberg. Zdůrazňuje však zároveň nezbytnost kontinuálního výzkumu kvantitativního, jakož i dosud prakticky nevyužívaných psychologických experimentů. (Hasberg, 2007, s. 16–17)

Volba konkrétního výzkumného nástroje pro sběr dat je zásadní a prakticky určuje, nakolik se podaří splnit vytyčené cíle, jinak řečeno, jak úspěšný výzkum bude. Hilke Günther-Arndtová a Michael Sauer rozlišují jednak analýzy procesu, primárně zaměřené na učení a vyučování, jednak analýzy produktů, zkoumající obsahy a struktury historického myšlení. Pестrost možných metod a technik uvádějí na příkladu představ žáků o dějinách, které lze zkoumat:

- audio- a videostudiemi záznamů pořízených během vyučování;
- z produktů činnosti žáků – testy, eseje, dopisy, dotazníky, myšlenkové mapy či kresby;
- skupinovými rozhovory, in-depth interviews, hlasitým myšlením (Günther-Arndtová, Sauer 2006, s. 17).

V posledním desetiletí jsou hojněji realizovány na kvalitativním přístupu založené případové studie. Andreas Körber, participující

na projektu *FUER Geschichtsbewusstsein – Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein* (započal roku 2000), použil ve svém výzkumu videostudie vyučovacích hodin dějepisu s cílem zjistit a interpretovat de-konstruktivní a rekonstruktivní formy historického myšlení. Tento široce pojatý výzkumný projekt je pokusem o propojení teoretické, empirické a pragmatické roviny a pojímá dějepisné vyučování jako „sociální interakci, v níž se mění historické vědomí“ (Körber, 2006, s. 189–214).

Videostudie jsou v posledních letech hojně uplatňovány také v českém pedagogickém výzkumu a výzkumu oborových didaktik jiných oborů, např. fyziky, zeměpisu, anglického jazyka či tělesné výchovy. (srov. Janík, Najvar, 2008) Výhoda analýzy videozáznamu spočívá v jejím uplatnění mimo rámec výzkumu (např. v pregraduální přípravě učitelů).

Další metodou, která se v zahraničí hojně uplatňuje, jsou skupinové rozhovory. Carlos Kölbl spatřuje přednosti pro výzkum historického vědomí ve využití dokumentární metody (documentary method) založené na kvalitativním přístupu (individuální a skupinové rozhovory, zúčastněné pozorování) a svou analýzu postavil na komparaci rozhovorů na téma cesty do Osvětimi a návštěvy amerického vojenského hřbitova v Normandii, uskutečněných jednak se žáky z rodin migrantů, jednak s německými žáky (Kölbl, 2006).

Christian Mathis zjišťoval koncepty, „teorie“, schémata a mentální modely žáků ve vztahu k Velké francouzské revoluci také s využitím skupinové diskuze. Dospěl k závěru, že tato metoda je pro uchopení výzkumného problému velmi vhodná, neboť umožňuje sledovat sociálně sdílené názory, postoje, orientace i myšlenkové operace. Největší nevýhodu této metody spatřuje naopak v jistém „skupinovém tlaku“ či strachu, že budou odpovídající z řad školní mládeže spolužáky onálepkováni jako snaživci či „šplhouni“ (Mathis, 2007).

Německá psychologka Monika Papeová obohatila didaktiku dějepisu o výzkumné techniky hojně využívané v mateřském oboru a provedla v letech 1999–2000 výzkum s využitím dvou kvalitativních metod, *skupinové diskuze* ve skupinách 8–10letých dětí a *analýzu dětské kresby* (Papeová, 2006).

Skupinové diskuze se v tomto výzkumu rozvíjely v šesti variacích. Jednalo se o diskuze nad historickými artefakty, nad starým školním sešitem, zařazena byla také hra s kostkami zaměřená na tři časové roviny, sledující představy o určitých historických etapách a interpretaci různých historických událostí. Využito bylo rovněž čtyř- a šestidílné puzzle pro zkoumání chronologického vědomí a vědomí historicity, dále mentální mapy pro vizualizaci historických asociací a v neposlední řadě také rozhovory nad kresbami ostatních dětí (Papeová, 2006).

Analýza a interpretace dětské kresby, hojně využívaná ve vývojově psychologickém výzkumu, vycházela z předpokladu, že pro mladší děti je vzhledem k úrovni rozvoje abstraktního myšlení obtížné slovní vyjádření myšlenek, a orientovala se na symbolický obsah kresby, volbu barev, velikost zobrazených objektů, použité symboly, obrazné metafo-ry (Papeová, 2006).

Kresbu jako doplňkovou výzkumnou metodu k rozhovoru použil ve svém *Concenptual Change-Research* také např. Achim Jenisch pro starší žáky (15 let). Jenisch vycházel z teze, že lidské myšlení je z velké části založeno na obrazných představách. Cílem bylo postihnout uvažování mladistvých o příčinách historického vývoje. Historický obraz, konkrétně dvě vyobrazení výroby příze a tři fotografie Dortmundu z různých historických období, se stal prvotním impulsem k rozvíjení rozhovoru na téma změny. Respondenti měli za úkol časově určit dva obrazy a ke každému z těchto dvou chronologických úseků vyhotovit kresbu. Nad kresbami se pak rozvíjelo hlasité myšlení a interview (Jenisch, 2006).

V analýze kresby se Jenisch (2006, s. 16–19) opíral o dosavadní poznatky psychologie a expresivních oborů a vymezil základní kategorie zkoumání:

- *obsah* – *identifikace motivů* se zohledněním ikonologického přístupu k interpretaci uměleckého díla (Erwin Panofsky);
- *forma* – např. proporce, prostorové uspořádání a jejich symbolický význam;
- *styl* – Jenisch konstatuje, že dětská kresba není převážně naturalistická, jak předpokládá tradiční výzkum, nýbrž že často odráží a imituje

různé vzory a podněty (jde především o komiks, hudební plakáty, obraznost videoklipů, animovaných filmů a počítačových her);

- *způsob prožitku* – je potřeba rozlišit, zda je prožitek bezprostřední či mediálně zprostředkovaný; výzkumy prokázaly, že děti zobrazují historické události, které samy nezažily, analogicky k zážitkům z vlastního života;

- *struktura poznání* – Jenisch se opírá o tezi Henry G. Luqueta, že „děti nekreslí to, co vidí, ale to, co vědí“. (in Jenisch, 2006, s. 19) Při zpodobnění diktátora jsou například znázorňovány nonverbální projevy příznačné pro autoritativní styl jednání.

Vedle kresby je možno pro výzkum historického vědomí využívat techniky grafické, kupříkladu pro grafické znázornění historického vývoje, zdůraznění významu různých událostí a procesů, vztahů a souvislostí apod.

Rovněž Bodo von Borries (2007) se zamýšlí nad tím, které metody jsou nejvhodnější pro výzkum historického vědomí a oborově didaktických kompetencí. Dle jeho názoru se nevyplatí náklady na kvantitativní šetření a doporučuje zúčastněné pozorování, obsahové analýzy, kvalitativní sběr dat. V případě výzkumu studujících učitelství dějepisu se nabízí bohatý materiál pro takovéto analýzy (seminární práce a úkoly, eseje, návrhy a přípravy vyučovacích hodin). V seminářích je možno navíc uplatňovat *kreativní psaní* (např. vcítění se do určité role v konfliktních situacích) vhodné pro výzkum narativní kompetence a sledující schopnost empatie jakožto součásti rekonstrukčních procesů. Další možnosti jsou *projektivní metody*, založené na spontánním, přesto anonymním vyjádření. Může se jednat o „metaplán“ k postižení tužeb, pocitů, obav – kupříkladu různé cestování v čase. Využít lze dále také *simulované argumentace* pro zkoumání schopnosti reflexe a konstruktivních kompetencí (Borries, 2007, s. 62).

Závěrem

V české oborové didaktice se dosavadní výzkumy opíraly především o metodologii pedagogického, sociologického, případně

politologického výzkumu. Převládala zde kvantitativní šetření, ponejvíce dotazníky a didaktické testy, při zkoumání národních stereotypů a obrazů byly uplatňovány také lingvistické metody, dále sémantický diferenciál pro zjišťování postojů a další typy škál. Naopak nebyly dosud využívány poznatky psychologie (konstruktivismu, kognitivní psychologie, vývojové psychologie) pro výzkum historického učení (historical learning), který se v českém prostředí prakticky nerozvíjí. Jednou z cest, jak posunout empirický oborově didaktický výzkum v České republice na kvalitativně vyšší úroveň, je bezesporu čerpat v co největší míře právě ze zkušeností zahraničních, ať již v oblasti využití různých strukturně-analytických modelů historického vědomí či z inspirací metodologických.

Poznámky:

- ¹ Výrazem potřeby zakotvit oborově didaktiky jako ústřední profesní disciplíny v pregraduální přípravě učitelů bylo ustavení stálé pracovní skupiny pro oborově didaktiky – dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/278/stala_prac_skup_obor_didaktiky.pdf [citováno dne 2. 2. 2013]. Je zřejmé, že úroveň jednotlivých oborových didaktik se do značné míry různí, především v souvislosti s jejich postavením jakožto plnohodnotných vědních oborů – pozice didaktik přírodních věd je vzhledem k nepřerušnému vývoji v rámci doktorských studijních programů silnější, než je tomu v případě sociálně humanitních disciplín.
- ² Kromě evropských zemí byly do šetření dále zahrnuty Izrael a Palestina. Samostatně byly sledovány výsledky ve Skotsku, Jižním Tyrolsku, v Izraeli byly zvlášť zkoumány výsledky u židovských a zvlášť u arabských obyvatel.
- ³ V Nizozemsku se uskutečnilo až v roce 1996.

Literatura:

- BENEŠ, Z. Didaktika dějepisu. In *Manuál encyklopedie českých dějin*. Praha: HÚ AV ČR, 2003.
- BENRATHOVÁ, R., BARRICELLIOVÁ, M. „Man vill doch nicht wissen, ob sie da im Nachthemd sitzt oder so was“. Erkundigungen zum Prozess historischer Sinnbildung im Geschichtsunterricht am Beispiel eines Jugendsachbuchs über

- Anne Frank. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H., SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14.* Berlin, 2006, S. 49–84.
- BERNHARDT, M. Die Subjektseite der visuellen Begegnung. Vom Nutzen qualitativer empirischer Untersuchungen für die Entwicklung fachspezifischer Kompetentem. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2007*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 108–124.
- BŁUSZKOWSKI, J. *Stereotypy a tożsamość narodowa.* Warszawa: Elipsa, 2005.
- BŁUSZKOWSKI, J. *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków.* Warszawa: Elipsa, 2003.
- BOKSZAŃSKI, Z. *Stereotypy i kultura.* Wrocław, 1997.
- BOKSZAŃSKI, Z. *Tożsamości zbiorowe.* Warszawa: PWN, 2005.
- BORRIES, B. „Geschichtsbewusstsein“ und „Historische Kompetenz“ von Studierenden der Lehrämter „Geschichte“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2007*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 60–83.
- BORRIES, B. *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht.* Schule und Gesellschaft 21. Opladen, 1999.
- BORRIES, B. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002.* Neuried, 2005.
- DARGIE, R. What do History Teachers in Scotland Choose to Teach? *Yearbook – Jahrbuch – Annales, Historical Consciousness – Historical Culture 2006/2007*, s. 13–26.
- DOMACHOWSKI, W. (ed.) *Stereotypy i stereotypizacja. Człowiek i Społeczeństwo.* Poznań: T. XXVII, 2007.
- GIBATDINOV, M. Teaching History in Multicultural Russia. *Yearbook – Jahrbuch – Annales, Historical Consciousness – Historical Culture 2006/2007*, s. 39–48.
- GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H., SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14.* Berlin, 2006.
- GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. Conceptual Change-Forschung: Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H., SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14.* Berlin, 2006. s. 251–277.
- HASBERG, W. *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht.* Band 1, 2. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik. Ars una. Neuried, 2001.

- HASBERG, W. Themenschwerpunkt: Geschichtsdidaktische empirische Forschung. Im Schatten von Theorie und Pragmatik – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdi-daktik*. Jahresband 2007, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 9–40.
- HAUE, H. Historical Consciousness and Culture of Students in Denmark. *Year-book – Jahrbuch – Annales*, Historical Consciousness – Historical Culture 2006/2007, s. 49–58.
- HENKE-BOCKSCHATZ, G. (Hrsg.) *Zeitschrift für Geschichtsdi-daktik. Geschichts-didaktische empirische Forschung*. Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für Geschichtsdi-daktik von Bernd SCHÖNEMANN, Waltraud SCHREIBER und Hartmut VOIT, Jahresband 2007, S. 5–8.
- CHLEWIŃSKI, Z. *Stereotypy: Struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinar-na*. Kolokwia psychologiczne nr 1: Stereotypy i uprzedzenia. Warszawa, Instytut Psychologii PAN, 1992.
- JANÍK, T., NÁJVAR, P.: Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis Scholae*, roč. 2, č. 1, 2008, s. 7–28.
- JENISCH, A. Schülerzeichnungen zum historischen Wandel. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. – SAUER, M. *Geschichtsdi-daktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14, Berlin, 2006. S. 111–125.
- KÖLB, C. Zum Nutzen der dokumentarischen Methode für die Hypothesen- und Theoriebildung in der Geschichtsbewusstseinsforschung. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. – SAUER, M. *Geschichtsdi-daktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14, Berlin, 2006. S. 29–48.
- KÖRBER, A. Hinreichende Transparenz der Operationen und Modi des historischen Denkens im Unterricht? Erste Befunde einer Einzelfallanalyse im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. – SAUER, M. *Geschichtsdi-daktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14, Berlin, 2006. S. 189–214.
- MATHIS, CH. Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode von Schülervorstellungen zur Französischen Revolution. *Zeitschrift für Geschichtsdi-daktik*. Jahresband 2007. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 149–165.
- MEYER-HAMME, J. Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden. *Zeitschrift für Geschichtsdi-daktik*. Jahresband 2007, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 84–107.
- PANDEL, H.-J. *Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*. *Geschichtsdi-daktik* 12, 1987.

- PAPEOVÁ, M. Methodische Zugangsweisen zur Erfassung von Geschichtsbe-
wusstsein im Kindersalter: Gruppendiskussionen und Kinderzeichnungen. In
GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. – SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Un-
tersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitver-
ständnis*. Band 14, Berlin, 2006. S. 85–109.
- PEKNÍK, M. (ed.) *Verejná mienka a politika. Historické vedomie slovenskej spoloč-
nosti*. Ústav politických vied SAV. Bratislava: SAV, 2006.
- PLÁVKOVÁ, O. Historické vedomie občanov Slovenska. Výzkumná správa. In
PEKNÍK, M. (ed.) *Verejná mienka a politika. Historické vedomie slovenskej spo-
ločnosti*. Ústav politických vied SAV. Bratislava: SAV, 2006.
- PLEITNER, B. Knowledge, Understanding, Identity. Empirische geschichtsdidak-
tische Forschung in England. Eine Übersicht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*.
Jahresband 2007, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 41–59.
- SCHÖNEMANN, B. Geschichtskultur als neues Forschungsfeld. In GÜNTHER-
-ARNDTOVÁ, H. (Hrsg.) *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für Sekundärstu-
fe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2003.
- WALDIS, M., GAUTSCHI, P., HODEL, J., REUSSER, K. Die Erfassung von Sicht-
strukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologis-
che Überlegungen am Beispiel der Videostudie „Geschichte und Politik im
Unterricht“. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H., SAUER, M. (Hrsg.) *Geschichtsdi-
daktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeit-
geschichte – Zeitverständnis*. Band 14, Berlin, 2006. S. 155–188.

Kontakt na autorku příspěvku:

PhDr. Denisa Labischová, PhD.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
denisa.labischova@osu.cz

Orální historie ve výuce společenských věd na školách, možnosti a metody

Naděžda MORÁVKOVÁ

Oral History in Social Science Teaching at Schools; Possibilities and Methods

Abstract: The article introduces the possibilities of using oral history in teaching social science at the different types of schools. It deals with the social aspects of the method, especially its potential in the development of intergenerational communication in building awareness of traditional culture, in the personalization of teaching and lived curriculum.

Key words: Oral history, Didactics, Civil and social science foundation, Project teaching

Orální historie moderní metodou?

Vyprávění starších generací generacím synovským či vnukovským rozhodně není jevem, který bychom mohli řadit mezi jevy nové a netradiční. Mnohé civilizace, jmenujme alespoň severoamerické indiánské kultury, nezřídka využívaly taková vypravování přímo k výchovným a edukačním účelům. Příběhy předků byly zdrojem historického i společenského poučení, přispívali k budování kmenové identity, byly materiálem pro tvorbu etické struktury v mysli jedince. Moderní doba nepřeje soužití generací, vzdělání, často i značná

část výchovy jsou delegovány na specializované profesionální instituce, nejčastěji školy. Víceméně neřízeně dnes vzdělání a výchovu do značné míry obstarávají též média. Životní příběhy předků ustoupily záplavě každodenního proudu nepřeborných informací, mnohdy efemérní životnosti i důležitosti. Proto musela moderní metodologie společenských věd pamětnická vypravování „znovuobjevit“ a „znovuoceníť“. O využití metody v rámci moderní historiografie dnes již není potřeba vést žádné spory, orální historie je považována ve světě i u nás za plnohodnotnou historiografickou disciplínu, se speciálními postupy a specifickým přínosem k interpretaci minulosti. Využití orální historie ve výuce je však stále pocíťováno jako inovace, obzvláště pak ve vzdělávacích oborech nedějepisných, jakým je obor Občanský a společenskovědní základ. Přesto může její didaktická aplikace přinést nečekané výsledky.

Proč se zabývat možnostmi didaktického uplatnění orální historie?

Využití pamětnických vzpomínek může být ve výuce metodou velmi účinnou. Zdůrazním ji zde především jako metodu zosobňující, aktivizační a formativní.

Personifikace učiva je velmi účinným postupem, který poslouží jak motivačně, tak fixačně. Usnadňuje vhled a porozumění. Jedná-li se o příběhy, které se dotýkají žáka či jeho rodiny, už to samo je zárukou přirozeného zájmu o látku. Žák nevnímá události jako vzdálené, „cizí“ dějiny, jako pasáže z učebních textů, které si je nutno osvojit, ale pátrá po živém příběhu žijících, často blízkých či osobně známých lidí. Odhaluje zajímavou kontinuitu se současností. Může nacházet zajímavé analogie mezi pamětníkovým životem a životem vlastním. Dokáže se do určité doby lépe vcítit, představit si ji, „prožít“ ji.

Aktivizace je dána samotným vstupem žáka do procesu získávání informací. Jestliže je žák motivován zjistit u dostupného pamětníka určité informace, je nucen vyvinout vlastní iniciativu, kreativně si stanovit postup, harmonogram, seznam otázek, rozhovor zpracovat, interpretovat. Učitel je školitelem a rádcem, ale samotný postup zůstane nakonec v režii žáka. Kompetence k řešení problémů, plánování postupu,

komunikační kompetence jsou jen některými kýženými bonusy aplikace metody.

Velmi zajímavý efekt může mít metoda orální historie v oblasti formativní a výchovné obecně. Zde daleko přesahuje hranice jednotlivých společenskovedních disciplín. Žák často v rozhovorech získává příběh o životní epifanii, o životní krizi, pohnutém dějinném období a může sledovat, jak se respondent či jeho okolí se situací vypořádali. Může se s pamětníkem ztotožnit, či se proti jeho postupu profilovat, může z příběhu pro sebe osobně vyvodit určité zprostředkované zkušenosti. Zkušenost formuje, učí a vychovává. Společenské vědy jsou často v rámci školní výuky disciplínou, u níž se předpokládá, že se bude zabývat výchovnými a formativními aspekty nejvíce, a to nejen proto, že etika je jednou z důležitých součástí obsahu oboru a budování světonázoru a občanské gramotnosti jsou její důležité cíle.

Zmiňovaná pozitiva, která můžeme v souvislosti s použitím metody orální historie sledovat, lze očekávat i při použití zprostředkovaných svědectví, například videonahrávek, rozhlasových pořadů, psaných memoárů či knih rozhovorů. Efekt metody je pochopitelně poněkud odlišný od vlastního sběru a prezentace rozhovoru žákem, ale například personifikace tématu či formativní aspekt zůstávají přítomny ve značné míře.

Významným vkladem použití orální historie při výuce společenských věd jednoznačně shledávám přínos k rozvoji mezigeneračních vztahů. Česká společnost patří k moderním komunitám vyspělého světa, jejichž styl života si vybírá nejednu nepříjemnou daň za pohodlí a blahobyt. Zde mám na mysli změnu klasické podoby a úlohy rodiny, odcizení v rodině a změnu či dokonce likvidaci dříve fungujícího oboustranně prospěšného stýkání se seniorské a juniorské generace. Ekonomické možnosti moderní společnosti přinesly individualismus, oddělené bydlení generací, často ve značných vzdálenostech, tempo doby likviduje pravidelnou komunikaci mezi rodinnými příslušníky, mnohost a neuchopitelnost současného světa ji poškodila ještě více. Zřídka styk a komunikace vedou k minimalizaci porozumění mezi generacemi, z toho pak přirozeně plynou mezigenerační konflikty jak v rámci rodiny, tak v celospolečenském měřítku. Vzájemné porozumění,

pochopení motivace chování a jednání, hodnot, potřeb, názorů, morálních principů jiné generace je pak obtížné až nemožné. Můžeme pozorovat oboustranné předsudky a mylnou generalizaci při posuzování chování a jednání příslušníků jiné generace. Z příslušníků rozdílných generací se mohou stávat až nepřátelé a jejich komunikace může mít mnohdy až konfliktní podobu. Příčinou je přitom obyčejné nepochopení a nezvyk vzájemného styku. Co je neznámé, bývá vnímáno jako nebezpečné či nepřátelské.

Rozhovor s pamětníkem seniorské generace může v tomto ohledu přinést nečekané výsledky. A to oboustranně. Máme zkušenosti, které reflektují nejen obohacení rodinných mezigeneračních vztahů, ale i případy, kdy rozhovory s pamětníky, které žáci vedli v rámci školního dějepisu, přinesly kromě zajímavých historických poznatků i zajímavá přátelství a vzájemně prospěly vztahům mezi narátory a tazateli. Senioři mohou nabídnout zpravidla čas, moudrost, zkušenost, trpělivost, radu, mladí tazatelé potvrzení trvajících společenských důležitosti seniora a zájem o jeho názory, rozptýlení a dočasné zapomenutí na případné zdravotní a jiné problémy, jež stárí přináší, často i dokonce osobní pomoc. Vzájemná úcta, především však úcta mladé generace ke starší (budování této úcty má v dnešní české společnosti mnohdy značné rezervy) je pak velmi potěšujícím sekundárním výsledkem této vzdělávací aktivity.

V České republice zatím ještě není orální historie využívána v oblasti terapeutické či v oblasti péče o seniory, ale sekundární přínos, který v tomto směru orální historie jako vyučovací metoda má, je nepřehlédnutelný. Velmi dobré zkušenosti máme zejména s vytěžováním osaměle žijících seniorů nebo pamětníků ze seniorských domovů a domovů s pečovatelskou službou. Ošetřující lékaři nám několikrát potvrdili pozitivní vliv narácí na celkový zdravotní stav či psychiku seniora.

Úskalí metody

Veškerý tento výše jmenovaný mimoedukační přínos použití orální historie ve školní výuce je ovšem vykoupěn určitými úskalími. O několika bych se zde ráda krátce zmínila. Zaměřím se na úskalí, která bychom mohli nazvat úskalími etickými. Použiju příkladu a zkušeností z výuky

dějepis v posttotalitní, tedy postsocialistické společnosti. Mám na mysli pochopitelně českou společnost po tzv. Sametové revoluci, neboli pádu socialistického zřízení a rozpadu sovětského bloku. Je potřeba si uvědomit, že diktatura dělnické třídy a ideologie komunistické strany nebyla v nejnovějších dějinách české společnosti jedinou totalitou, že do soudobých českých dějin stále ještě patří i období druhé světové války, neboť pamětníci této neblahé doby stále ještě žijí. Zatímco obecný konsenzus v otázce interpretace doby Protektorátu Čechy a Morava je až na drobnosti většinou společností akceptován, doba socialismu je v tomto směru složitější. Právě dějiny socialismu někdy představují pro učitele dějepisu, který se rozhodne použít metodu orální historie a práce s pamětníky, problémy a je třeba, aby na ně byl dobře připraven.

Vláda komunistické ideologie v naší zemi představuje dlouhých čtyřicet let. Školní dějepis se zaměřuje na objasnění negativního charakteru totalitního režimu, který potíral skutečnou demokracii a svobodu projevu. Žáci jsou zvyklí hodnotit komunismus a komunisty negativně. Nezřídka se můžeme setkat i s jistou démonizací doby a poněkud emotivním a zjednodušujícím hodnocením, jak to ostatně bývá v případech reflexe živoucí minulosti. Jestliže se však učitel rozhodne využít pro výklad a přiblížení doby pamětníky, například rodinné příslušníky, je jisté, že v každé třídě se sejdou jako pamětníci jak bývalí, či dokonce stávající komunisté, tak pamětníci, kteří stáli ideově na druhé straně, ať už otevřeně jako lidé režimem pronásledovaní, či v dané době skrytě, jako mlčící většina. Rozpory mezi těmito pamětníky, a tedy jejich vzpomínkami, se rázem přenesou do školní třídy a žák, jehož pamětník – rodinný příslušník reprezentuje skupinu, která je dobově hodnocena negativně, tedy skupinu nějak spjatou s bývalým režimem (komunista, příslušník bezpečnostních složek, dobový politik apod.), se ocitá v nepříjemné pozici. Stejně negativně může být žákem vnímán i předeek, který patřil k pasivní mlčící části společnosti a v očích nezralé osobnosti, jakými bezesporu žáci ještě jsou, může být pocíťován trochu jako kolaborant či přinejmenším zbabělec. Děti a mládež jsou v tomto směru velmi striktní a připravení k rychlým a jednoznačným soudům. Jestliže se ve třídě sejdou takové kontroverzní vzpomínky, může nastat pro mnohé nepříjemná situace, pokud učitel nemá dostatek zkušeností

a taktu, aby situaci zvládl. Další nebezpečí plynou z podstaty orální historie jako metody stavějící na lidské paměti a jejího charakteru, z časového hiátu, který odděluje sledovanou událost a čas rozhovoru, z exkluzivnosti životního příběhu, často s vědomou rezignací tazatele na možnost zobecnění atd.

I přes mnohá úskalí, která metodu orální historie provázejí jak v oblasti badatelské, tak v oblasti didaktické, je však tato bezesporu metodou přínosnou a velmi užitečnou. Odkrývá nevšední přístupy k tématům, „zaldňuje“ probíranou látku, pěstuje cenné sekundární kompetence. Nelze jí než přát, aby do budoucna patřila k běžné metodologické výbavě moderního učitele společenských věd.

Literatura:

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele – modul B*. Plzeň: ZČU, 2007.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Grada, 2007.

Kontakt na autorku příspěvku:

PaedDr. Naděžda Morávková, Ph.D.

Katedra historie

Pedagogická fakulta

Západočeská univerzita v Plzni

Vešslavínova 42

306 19 Plzeň

e-mail: moravkov@khi.zcu.cz

Moderátor v televízii ako dôležitý informačný subjekt a objekt záujmu respondenta

Jaroslav BUČEK

Anchorman in Television as an Important Source of the Information and Object of Interest for Audience

Abstract: Credibility or authenticity and natural expression without self-assertion of a speaker can lead to a stimulation of an interest of the public about the subject presented by speaker and can lead to fulfilling the expectations of both a speaker and their receivers. In this paper we present and compare some results of the researches that have dealt with profession of a speaker, drafting the demands they should perform. What were the reactions of the students at the Department of Journalism at Comenius University, future anchors or speakers, to these researches?

Key words: Speaker, Host, Anchor, Personality of speaker, Professional characteristics and skills, Mass media, Research

Mediálna komunikácia predstavuje v modernej spoločnosti významný zdroj skúseností, poznatkov pre stále väčšie množstvo adresátov a príjemcov. Médiá vstúpia do nášho súkromia a my svoje hodnoty, názory, postoje zdieľame s ostatnými. Podoba informácií, ktoré ponúkajú médiá, je ovplyvnená mnohými záujmy a postupmi (mnohokrát pred divákom skrytými), ktoré musíme nielen spracovať, ale aj vyhodnotiť

a využiť vonkajšie medializované podnety. Norbert Wiener už v roku 1948 ešte pred érou televízie tvrdil, že „... masmédiami je človek manipulovaný. Niekedy sa správa ako blázon a tam, kde je dosť bláznov, majú darebáci väčšiu možnosť ich vykorisťovať. Táto politika ľží spôsobí, že si kúpi konkrétnu značku cigariet; táto politika ho navedie na to, aby hlasoval za určitého kandidáta...“ (Vybíral, 2005, s. 21) Moderátora v masovej komunikácii vnímame ako osobnosť, ktorá sa v súčinnosti s ostatnými zložkami masového média (televízie) podieľa na masovej komunikácii. Nie náhodou sú súčasné mediálne súboje označované ako novodobé gladiátorské hry (predvolebné súboje politikov v mediálnom interview s moderátorom, súboj podobných mediálnych produktov v komerčných televíziách, ale aj „boj“ o populárneho moderátora).

Osobnosť komunikátora (moderátora) je neoddeliteľnou súčasťou mediálnej komunikácie. Na komunikáciu moderátora pozeráme cez otázky: „S kým moderátor komunikuje (zdroj a príjemca)?“, „Prečo moderátor komunikuje (funkcia a účely)?“, „Ako komunikácia moderátora prebieha (kanály, jazyky, kódy)?“, „O čom je komunikácia moderátora (obsah, odkazy, druhy informácií)?“, „Aké sú dôsledky komunikácie televízneho moderátora (zámerné a nezámerné)?“

Moderátor ako osobnosť komunikujúca prostredníctvom televíznej obrazovky prechádza všetkými typmi komunikácie. Od spracovania nových poznatkov v intrapersonálnej komunikácii, cez interpersonálne komunikovanie s komunikačným partnerom (respondent, člen pracovného kolektívu, kolega, hosť), skupinovú komunikáciu v rámci pracovnej skupiny (redakcie), medziskupinovú komunikáciu (v rámci organizačnej štruktúry komunikujú rôzne profesionálne skupiny, redakcie) až po komunikáciu v určitom médiu. (Janowitz, 1968, s. 41; McQuail, 2009; Vybíral, 2005; DeVito, 2001; Hradiská, 2002)

Moderátor ako súčasť masovej komunikácie

Jedna z prvých definícií pojmovo vymedzuje masovú komunikáciu ako „institute a metody, jimiž specializované skupiny využívají technické prostředky (tisk, rozhlas, filmy apod.) k šíření symbolických obsahů směrem k početnému, heterogennímu a široce rozptýlenému

publiku“ (Janowitz, 1968, s. 41). Masová komunikácia ako proces nie je synonymom k masovým médiám. (McQuail, 2009) Masové médiá sú masové mediálne inštitúcie s vlastnou organizáciou, formálnymi a neformálnymi pravidlami, ktorými sa riadia, ale aj právne a politické požiadavky, ktoré na masové médiá kladie spoločnosť. Základné podoby a technológie „masovej“ komunikácie sú rovnaké pri vysielaní nielen najsledovanejšej, ale aj lokálnej televízie, ktorá môže sprostredkovať informácie pre súkromné, individuálne a verejné účely (kultúrne a inzertné oznamy, výzvy, inzeráty ponúkajúce zamestnanie a i.). Na masovú komunikáciu sa môžeme pozeráť ako na jeden z celospoločenských komunikačných procesov (inštitucionálna, medziskupinová, skupinová, interpersonálna, intrapersonálna komunikácia). Pre pochopenie masovej komunikácie je preto dôležité poznať aj spoločenské faktory jej vzniku, jej pretrvávania a spoločenský rámec jej súčasnej situácie vrátane ekonomického a technického pozadia (McQuail, 2002, s. 66).

Väčšina teoretikov pri analýze komunikačných aktov vychádza z formulácie politológa Harolda Lasswella z roku 1948. Podľa nej je rozhodujúce: „Kto hovorí, čo hovorí, akým kanálom, ku komu a s akým účinkom.“ (Vybíral, 2005, s. 27; McQuail, 2009; DeVito, 2001; Vojtek, 2000) Uvedená definícia je vhodná najmä na rozbor efektivity masmediálneho vysielania.

Moderátora ako súčasť masovej komunikácie vnímame ako osobnosť, ktorá zastupuje v danom komunikáte vysielací kanál – televíziu, v rámci nej a v jej záujme „komunikuje“ s recipientom (divákom). Komunikáciu vnímame najmä ako prenos informácií či výmenu významov. „V masové komunikaci jsou odesílateli téměř bez výjimky buď profesionální komunikátoři (novináři, producenti, baviči) zaměstnávaní ustanovenými mediálními organizacemi, nebo jiné osoby (například inzerenti, výkonní umělci či politici), jimž organizace umožnila nebo prodala přístup do média.“ (McQuail, 2009, s. 66) Masová komunikácia je proces, v ktorom „masovo produkováný obsah je prenášaný veľkej, anonymnej a heterogénnej mase príjemcov“ (Black a kol. 1992, s. 45).

V masovej komunikácii má komunikát verejný charakter. Jeho náplň tvoria rôznorodé obsahy. Okrem novinárstva je to aj umenie, politika apod. Súčasťou komunikátu masovej komunikácie je aj moderátor, ktorý

podlieha tlaku a pravidlám masovej komunikácie. Pre lepšie pochopenie komunikácie moderátora v masovej komunikácii je dobré ujasniť si, že nejde o uzatvorený proces. Od masovej komunikácie sa totiž odvíja druhostupňová až viacstupňová komunikácia. Nositeľmi tejto komunikácie sú tzv. tvorcovia verejnej mienky. Ide o ľudí, ktorí ovplyvňujú názory iných, lebo aktívne sledujú moderátora ako neoddeliteľnú súčasť produktov masovej komunikácie a svoje poznatky, často subjektívne zafarbené, odovzdávajú v interpersonálnej či skupinovej komunikácii ďalej. Z recipientov sa teda stávajú komunikátori, ale nie vo vzťahu k pôvodnému, ale k druhostupňovému komunikátorovi (Vojtek, 2000, s. 7).

Pri komplexnom chápaní masovej komunikácie a moderátora ako jej súčasti si uvedomujeme, že zahrňuje aj osobné komunikačné procesy, role a situácie. Obsahy sú tvorené tímami, ktoré vstupujú do interpersonálnej komunikácie. Základné rozdiely medzi masovou a ostatnými druhmi komunikácie (McQuail, 2009; Vojtek, 2000; Kunczik, 1999) spočívajú v tom, že v masovej komunikácii ide o:

- masové publikum (nielen o jednotlivca);
- odloženú spätnú väzbu (nie bezprostrednú);
- vždy o technické prostriedky, bez ktorých by sa obsah nedostal k recipientovi, čiže ide o komunikáciu nepriamu;
- rôznorodý obsah, ktorý zahrňuje celý obsah tlačovín, filmovej, rozhlasovej, televíznej, gramofónovej a ďalšej produkcie, pričom tento obsah má verejný charakter nielen spôsobom šírenia, ale aj tým, že je predmetom záujmu širšej verejnosti;
- médiá, ktoré sú výsledkom tímovej, kolektívnej inštitucionálnej, organizovanej činnosti, sú preto vždy spoločensky zaradené (masová komunikácia je organizovaná komunikácia).

Masovú komunikáciu môžeme vnímať ako všeobecné tvrdenia o jej povahe, fungovaní a účinkoch (McQuail, 2009, s. 259), v niektorých prvkoch je zase hodnotiaca a snaží sa vymedziť estetické alebo etické pravidlá a mediálne formy (Jiráček – Köpplová, 2007). Masová komunikácia sa riadi určitými normami (zákony, nariadenia, mediálna politika), ktorými sa riadia mediálni pracovníci a uplatňujú vlastné praktické skúsenosti a zručnosti. Masovú komunikáciu môžeme vnímať aj ako

teóriu, ktorá akceptuje naše vlastné skúsenosti s médiami a hovorí nám, ako by sme mali obsah médií vnímať, ako nám médiá určujú vkus, alebo aký majú bezprostredný vplyv na naše konanie. Naším cieľom nie je podrobne mapovať vedy o komunikácii, ale uvedený náčrt vnímania masovej komunikácie nemôže akceptovať iba jednu „nezávislú“ definíciu masovej komunikácie.

Osobnosť televízneho moderátora

Moderátora ako súčasť masovej komunikácie vnímame ako osobnosť, ktorá zastupuje v danom komunikáte vysielací kanál – televíziu, v rámci nej a v jej záujme „komunikuje“ s recipientom, čiže divákom. „Komunikácia je proces, ktorého cieľom je z hľadiska komunikátora prenos oznámenia jednej či viacerým osobám prostredníctvom symbolov. Každá forma masovej komunikácie z hľadiska počtu používaných komunikačných kanálov je limitovaná alebo obmedzená.“ (Kunczik, 1999, s. 15) Komunikačná schopnosť je daná schopnosťou prispôbiť vyjadrovanie, dikciu okolnostiam špecifickej situácie, aby korešpondovala s očakávaním (expektáciou) predpokladaného príjemcu oznámenia.

Moderátor v televízii je dôležitým komunikačným, informačným, zábavajúcim subjektom, ktorého masový recipient často vníma ako objekt pozornosti a záujmu. Moderátor a jeho osobnostné danosti, organizácia, zameranie, kultúrny status, postavenie na trhu, pôsobia na ciele, ktoré chce dosiahnuť. Aj napriek tomu, že televízie ponúkajú porovnateľné produkty (spravodajstvo, zábavné programy, magazíny a pod.), sú medzi televíziami rozdiely. Tieto rozdiely môžu byť dané aj individuálnymi rozdielmi medzi tvorcami, ktorí sa na vzniku produktu podieľajú. Rozdiely medzi moderátormi sú v miere ich talentu, temperamente, vzdelaní, prístupu k profesii, ale aj k vyznávaným hodnotám, záujmom atď. V zložitej mediálnej organizácii sa môže stať, že z osobnosti vyrastie symbol produktu (moderátori politickej diskusie ako napríklad Zlatica Puškárová z relácie *Na telo* v TV Markíza, Michaela Jílková z relácie *Kotel* /2008–2010/, resp. *Máte slovo* – od roku 2011 v ČT). Mediálne organizácie nie sú autonómne (prienik vplyvu politickej a ekonomickej

moci, spôsob financovania, pravidiel a regulačné opatrenia, ktorým sa podriadi výroba mediálnych produktov). Každá mediálna organizácia si určuje svoje vlastné hranice, ktoré vplývajú na prácu moderátora. Moderátor ako masový komunikátor je v mediálnej komunikácii podriadený požiadavkám organizácie (redakcie), nad ktorou stojí médium (televízia), a televízia je súčasťou spoločnosti. Hlavným cieľom mediálnych organizácií je zisk, spoločenský vplyv, získavanie čo najväčšieho publika a k ich čiastkovým cieľom patria politické, náboženské, kultúrne ciele či služba verejnému záujmu. (Kunczik, 1999)

Nedá sa jednoznačne určiť, kto môže byť masovým komunikátorom. V televízii ním nie je iba moderátor, ale aj herci, producenti, spisovatelia, autori piesní, hudobníci, inzerenti a mnohí iní (Jiráček – Köpplová, 2007; McQuail, 2009). Profesionalitu masového komunikátora tiež nemožno jednoznačne charakterizovať.

Medzi všeobecné kritériá profesionality patria:

- základné zručnosti, ku ktorým je potrebný výcvik;
- rešpektovanie etických kódov a noriem;
- plnenie spoločenských úloh;
- autonómia pri výkone profesijných zručností.

Moderátor v rámci prejavu, v ktorom vystupuje, potrebuje predvídať záujem publika. Väčšina mediálnych produktov nie je výsledkom iba jedného autora, ale pracovnej skupiny. Televízie vyzdvihujú moderátorov, ktorí svojimi profesionálnymi a osobnostnými vlastnosťami, skúsenosťami a zázemím ovplyvňujú účinok mediálneho obsahu (Hradiská, Brečka, Vybíral, 2009).

Jednotlivci – televízni moderátori, ktorí dosiahli vysoké postavenie, môžu svojimi postojmi, hodnotami a presvedčením ovplyvňovať obsah televízneho produktu. Na obsah pôsobia moderátori nielen svojimi zručnosťami, ale aj týmito ďalšími schopnosťami:

- prilákať pozornosť;
- vzbudiť záujem;
- odhadnúť vkus publika a recipienta;
- byť zrozumiteľný;
- byť obľúbený,

- mať „čuch na informácie“;
- vedieť sa v televízii a pred publikom pohybovať.

V odbornej literatúre existujú viaceré teoretické výklady a názory na osobnosť televízneho moderátora (Hradiská, 2002, 2009). Vysvetliť pojem moderátor je možné prekladom z latinčiny. Slovo moderátor je odvodené z latinského *moderatus*, čo v preklade znamená umiernený, pokojný. Vzhľadom na tento latinský slovotvorný základ a jeho uvedení význam možno moderátora chápať ako „usmerňovateľa, teda toho, ktorý niekoho alebo niečo ovláda“ (Latinsko-český slovník, 1973). Ak by sa pojem moderátor vysvetľoval iba spomenutým latinským prekladom, potom kombinácia vyplývajúca z prekladu „umiernený usmerňovateľ“ by mala mať iba dve polohy prezentátora, a to riadiť diskusiu, a pritom nechať účastníkov diskusie voľne prezentovať svoje názory. Aktívna a energická osobnosť by podľa voľného prekladu z latinčiny neobstála v profesii moderátor.

Ako vidieť z nasledujúcich charakteristík, pojem moderátor je širší:

„Moderátor v televízii je sprievodca programu, obvykle besedy alebo diskusie, ktorý reláciu uvádza, riadi a prezentuje. Je sprostredkovateľom medzi účastníkmi televíznej besedy a divákmi.“ Zborník prác o všeobecnej problematike moderátorstva (Horský, 1982, s. 57) rozširuje pôsobnosť moderátora aj na autorskú činnosť. Moderátor je chápaný ako komunikátor s najväčšou mierou personifikácie sociálnej informácie.

„Moderátor je redaktor, tvorca i realizátor. V relácii vystupuje ako autor materiálov, ale aj ako sprievodca reláciou, ktorý jednotlivé materiály podľa potreby spája a komentuje. Reláciu uvádza a vytvára spolu s dramaturgom a režisérom, je hostiteľom pozvaných hostí – osobností. Robí bodku relácie.“ (Horský, 1982)

„Diváci stotožňujú moderátora s reláciou, a práve preto by mal byť moderátor vedúcou osobnosťou celého tvorivého tímu. Moderátor by mal prejsť svoju účasť pri rozhovore už tým, že svojich hostí pozorne počúva. Aktívna účasť moderátora v rozhovore je záštitou pre respondenta. Je to ako vzťah dieťaťa k rodičom, dospelého k lekárovi alebo ku kňazovi, ale s veľkým a podstatným rozdielom. Od moderátora nemôže hroziť respondentom odsúdenie, utrpenie alebo trest. Respondent musí

cítiť, že moderátor chce poznať pravdu, ktorá zostáva skrytá, a o to väčšia radosť nastane, ak tú pravdu moderátor svojimi otázkami odhalí.“ (Maggee, 1968, s. 16)

Na základe analýzy výsledkov prieskumu novinárov na Slovensku z roku 1997 sa v odpovediach novinárov pracujúcich v rozhlase alebo televízii vyskytli tieto črty charakteristické pre profesiu moderátor. Podľa početného zastúpenia by charakteristika zostavená z odpovedí podľa dotazníka vyzerala takto:

- moderátor má byť schopný improvizovať (40 %);
- moderátor má byť pohotový, vzdelaný (37 %);
- moderátor je sprievodcom relácie (20 %);
- moderátor má byť príjemný, ovládať problematiku, podávať informácie (17 %);
- mala by to byť príťažlivá osobnosť (12 %);
- mal by mať dobrý hlasový prejav (8 %).

Ďalšie požiadavky na moderátora sa vyskytovali v menšej miere, a to: dôveryhodnosť, tolerancia partnerov, invencia, schopnosť analýzy, vtip, spontánnosť. (Holina, 1997)

„Dnešný moderátor sprevádza poslucháča alebo diváka celou spravodajskou či publicistickou reláciou. Uvádza jednotlivé príspevky, vysvetľuje ich, glosuje, dáva do súvislostí, formuluje otázky vlastným korešpondentom alebo hosťom, udržiava stanovený spád relácie a usiluje sa byť osobný ako v osobnom spojení s recipientom jeho zástupca v štúdiu. Je to náročná publicistická funkcia, lebo jej nositeľ musí byť aj »fotogenický« a príjemný, aj pohotový a znalý, aby postrehol súvislosti aj tam, kde ich recipient prípadne nepostrehne.“ (Charvát, 1991)

Moderátor sprevádza recipienta celou reláciou, aby ju kvalitnejšie prezentoval, aby sa novinárske informácie neposkytovali izolovane, kuso, ale v súvislostiach, ktoré na súčasnom stupni špecializácie ľudskej práce môžu byť väčšine recipientov neznáme. Z uvedenej charakteristiky vyplýva, že v prípravnej časti televízneho produktu je úlohou moderátora sústrediť sa na zdroj informácií (spolupráca na scenári, konzultácia obsahového zamerania s redaktorom alebo autorom daného produktu) a v realizačnej časti je moderátor nositeľom aktuálnych

informácií, formuje obsah produktu a je pohotovým a zrozumiteľným interpretom informácie.

Z výsledkov prieskumu *Profil vybraných moderátorov TV Markíza v publicistike a zábave* (Buček, 2002) zameraného na profesionálne a charakterové (osobnostné a výrazové) vlastnosti moderátorov, ktoré je schopný príjemca rozpoznať u moderátora, by mal moderátor:

- byť osobnosťou schopnou spracovať a odovzdávať tému so zreteľom na diváka;
- mať príjemné, dôveryhodné vystupovanie;
- byť duchaplnou osobnosťou s dobrou znalosťou témy;
- nedávať najavo nadradenosť;
- byť vhodne a primerane upravený v závislosti od obsahu komunikátu;
- byť hlavná postava, okolo ktorej sa krúti rozhovor;
- riadiť rozhovor;
- zaujať a udržať pozíciu formálnej neutrality voči postojom hosta;
- mal by vystupovať za divákov.

Prieskum osobnostných vlastností moderátora medzi študentmi žurnalistiky

Požiadavky kladené na moderátora tak, ako ich uvádza teória, podrobujeme kritickému vnímaniu recipienta. Osobnostné vlastnosti sa stávajú predmetom záujmov nielen odborníkov v oblasti masovej komunikácie, ale aj študentov žurnalistiky – budúcich redaktorov a moderátorov.

Katedra žurnalistiky FF UK Bratislava, uskutočnila od novembra 2010 až do apríla 2012 prieskum o najdôležitejších vlastnostiach a schopnostiach pre profesiu televízneho moderátora medzi 100 študentmi predmetu Moderovanie I., Moderovanie II., a Publicistika. Účastníci uvedeného prieskumu študujú na Katedre žurnalistiky predmety, kde môžu získať určitý prehľad o potrebách pre profesiu moderátora. Kontext medzi vzorkou študentov žurnalistiky a predpokladmi pre profesiu televízneho moderátora získame aj nahliadnutím do osnov predmetov Moderovanie, Mediálna psychológia a Publicistika (Buček,

2010). Študenti počas štúdia predmetov na Katedre žurnalistiky prenikajú do podstaty autorskej, redaktorskej, moderátorskej, reportérskej, komentátorskej, hovorcovskej, konferenciárskej i ďalších žurnalistických činností.

V našom prieskume sme sa zamerali na sféry mediálnych zručností, schopností a predpokladov v závislosti od rešpektovania vlastností v komunikácii moderátora. Sústredili sme sa aj na schopnosť počúvať a klásť otázky. Vzorka oslovených respondentov medzi študentmi nám ponúka priestor aj na zamyslenie. V čom sú študenti – budúci moderátori iní, než očakávanie recipientov, televízií a teoretikov. Študenti sa na charakteristiku potrebných vlastností moderátora zamerali skôr z pohľadu diváka. („Divák musí nadobudnúť racionálne presvedčenie, že prostredníctvom televíznej relácie sa stáva aktívnym spolutvorcom spoločensko-politickej reality a preberá za ňu zodpovednosť.“) (Patráš, 2003, s. 181).

Vysporiadavanie sa s názorovou pluralitou študentov – budúcich moderátorov nadobúda ostrejšie kontúry v našom prieskume, keď sa identifikovali s profesiou, ktorú chcú niektorí vykonávať, iní využili možnosť vyjadriť kritický postoj k pôsobeniu televízie a jej moderátorov.

Pripomeňme si a porovnajme výsledky niektorých výskumov, ktoré sa zamerali aj na profesiu moderátora. Výskumné združenie MASS – MEDIA – SCIENCE pri Katedre žurnalistiky FF UK uskutočnilo prieskum zameraný na zmeny novinárskej profesie na Slovensku po roku 1989. Účastníci uvedeného prieskumu zamestnaní v rozhlase a televízii skombinovali charakterové a profesionálne vlastnosti dôležité pre definíciu profesie moderátor.

Za maximálne dôležité v prieskume medzi absolventmi žurnalistiky v rokoch 1992–2002 (Hradiská, 2002) boli považované pružnosť myslenia, schopnosť nadväzovať kontakty, originalnosť nápadov a prispôsobivosť zmenám.

Spracovanie prieskumu študentov žurnalistiky

V našej práci budeme operovať prieskumom na Katedre žurnalistiky, ktorý vyvrcholil v roku 2012. Pokúsili sme sa zistiť, ako vníma komunikáciu moderátora špecifický respondent, ktorý má blízko

k žurnalistickej profesii. Objektom nášho záujmu bola skupina respondentov, ktorú tvorili vysokoškolskí študenti žurnalistiky. Na zisťovanie sme využili formu dotazníka, v ktorom sa striedali zatvorené a otvorené otázky. Zaujímalo nás, aké vlastnosti moderátora pokladajú naši respondenti za najdôležitejšie, ako sa dokážu stotožniť s komunikáciou moderátora. Okrajovo sme sa dotkli aj definície profesie moderátora, ktorý tvorí jednu z najfrekvencovanejších profesií na televíznej obrazovke. Zisťovali sme ohlas na jednotlivých moderátorov tak, ako ich vnímajú respondenti v našom prieskume. Skupinu respondentov študentov I. až III. ročníka Katedry žurnalistiky FF UK tvorilo 70 % mladých žien vo veku od 19 do 24 rokov (priemer 22 rokov) a 30 % mladých mužov vo veku od 19 do 23 rokov (priemer 21 rokov). V tejto skupine 90 % vedelo teoreticky určiť, kto je moderátor na televíznej obrazovke. (Zvyšných 10 % si profesiu moderátora zamieňalo za profesiu redaktora.) V snahe zvýšiť prehľadnosť obsahu sme údaje v percentách zaokrúhlili na celé čísla.

Závery prieskumu

Na otázku, čo si predstavia účastníci prieskumu pod pojmom moderátor, sa sústredili na profesionalitu, dôveryhodnosť, vzťah k recipientovi, sympatie a celkový dojem.

- Podľa výsledkov prieskumu sa vzorke našich respondentov s profesiou moderátora spájajú najmä schopnosti a sympatie. 35 % respondentov považuje za najdôležitejšie schopnosť komunikovať v mene respondenta a profesionalitu ako schopnosť vyznať sa v téme. 15 % respondentov považuje za najdôležitejšie schopnosť vzbudiť dôveru u respondentov a sympatie.

- Moderátor nespravodajských mediálnych produktov z pohľadu našej vzorky študentov žurnalistiky môže byť osobnosť, ktorú si recipient personifikuje s médiom. Medzi najčastejšie uvádzané osobnosti, ktoré naša vzorka respondentov spája s konkrétnym vysielateľom patria: Adela Banášová, ktorú 45 % respondentov spája s TV Markíza. 40 % respondentov spája dvojicu Martin „Pyco“ Rausch a Jakub Prachař s TV JOJ.

- Moderátor je pre respondentov model napodobňovania a správania. (Respondenti uvádzali rozporuplné vyjadrenia na adresu moderátorov spravodajstva. Zaujímavý je vzťah respondentov k imidžu moderátorov. Až 80 % účastníkov prieskumu si všíma skôr imidž na moderátoroch spravodajstva ako na moderátoroch v iných publicistických alebo zábavných mediálnych produktoch.) Vzorka respondentov (študentov) v našom prieskume charakterizovala niektorých moderátorov publicistiky ako názorové authority. 60 % respondentov za názorovú autoritu považuje moderátora, ktorí odhalí falošnú hru svojho komunikačného partnera voči recipientom. Moderátori podľa nich dokážu odhadnúť na komunikačnom partnerovi vypustenie podstatných informácií, ich zatajenie. Prekrúcanie pravdivých informácií, kde ich nové radenie, výber, nedáva zmysel, alebo dáva iný zmysel oproti pôvodnej informácii. (Vybíral, 2008)
- Podľa výsledkov nášho prieskumu respondenti viac preferujú neformálnu komunikáciu s politikmi (75 %) a uvedomujú si, že interview moderátora s politikom v televíznej publicistickej relácii ovplyvňujú nielen individuálne vlastnosti a schopnosti moderátora, ale aj samotná inštitúcia (o akú televíziu ide).

Hodnotenie profesionálnych a charakterových vlastností moderátora

Hodnotenie osobnosti moderátora recipientom sa prenáša aj na ním komunikované výpovede a moderátor tak ovplyvňuje ich účinnosť. Pri utváraní obrazu o moderátorovi je dôležité, akú úlohu mu recipient pripisuje. V prieskume medzi študentmi žurnalistiky sme sa zamerali na profesionálne a charakterové (osobnostné a výrazové) vlastnosti moderátorov.

Skúmané profesionálne vlastnosti moderátorov:

- profesionalita,
- presvedčivosť,
- dôveryhodnosť,
- znalosť témy,
- sebaistota.

Skúmané charakterové (osobnostné a výrazové) vlastnosti moderátorov:

- sympatickosť,
- prirodzenosť,
- príjemný hlas,
- upravenosť

Profesionalita. Medzi najfrekvencovanejšie charakteristiky profesionality 70 % respondentov uviedlo serióznosť, dôveryhodnosť, rozhľadnosť, prehľad v téme, výrečnosť a pohotovosť, schopnosť logického myslenia a reči, schopnosť poznávať iných, schopnosť empatie a schopnosť pohotovo reagovať ako základné predpoklady pre profesionalitu televízneho moderátora publicistických relácií. 20 % respondentov vníma profesionalitu moderátora ako schopnosť spoluorganizovať (uvádzať, riadiť, viesť a prezentovať) daný televízny produkt. Schopnosť počúvať a presvedčať uviedlo ako charakteristiku profesionality moderátora 10 % respondentov.

Presvedčivosť. Podľa výsledkov prieskumu by mal moderátor presvedčivo sprostredkovať vlastné a získané informácie a prostredníctvom televízneho produktu tak pôsobiť na formovanie, alebo zmenu postojov komunikačných partnerov a recipientov. Študenti žurnalistiky vnímali presvedčivosť moderátora ako úprimnosť (70 %), atraktívnosť a silu moderátora (30 %), ktorá je zložená z emotívnych, kognitívnych, autoritatívnych a etických vlastností.

Dôveryhodnosť prezentovali účastníci prieskumu najmä ako istú mieru objektívnosti pôsobenia moderátora ku komunikačným partnerom v občianskej publicistike. Z hodnotenia skúmanej vzorky recipientov vyplýva, že za dôveryhodného považujú moderátora, ktorý si udrží odstup, nevyvyšuje sa a dokáže byť rovnocenným partnerom v komunikácii. Recipienti nedôverujú subjektívne nesympatickým moderátorom.

Znalosť témy. Znalosť témy moderátora predpokladá jeho schopnosť poznávať, hodnotiť a ozrejmiť javy tak, aby pri komunikácii vynikli ich charakteristické črty. Účastníci prieskumu za znalosťou témy moderátora najčastejšie uviedli schopnosť jasne formulovať myšlienku a otázku. Skúmaná vzorka vidí súvislosti medzi kladením otázok, znalosťou témy a zrozumiteľnosťou výpovede. 80 % študentov sa prikláňa k názoru, že z otázok moderátora sa dá postrehnúť jeho znalosť problematiky,

odborná príprava, ale aj to, či pracuje s overenými informáciami. Zainteresovanosť a vzbudenie rešpektu považujú študenti žurnalistiky za jeden z podstatných javov komunikácie s moderátorom. Respondenti v prieskume nedokázali v niektorých prípadoch oddeliť znalosť témy a s tým súvisiacu schopnosť kladenia otázok od individuálneho štýlu moderátora a jeho osobnej zainteresovanosti.

Sebaistota ako vyjadrenie pozície a role moderátora je prepojená so schopnosťou asertívneho prístupu. Podľa výsledkov prieskumu sebaistý moderátor sa nepoddá komunikačnému partnerovi a väčšina študentov vníma sebaistotu ako schopnosť byť rovnocenným partnerom v komunikácii.

Charakterové (osobnostné a výrazové) vlastnosti moderátorov:

Sympatickosť. Atraktívnosť a príťažlivosť je dôležitou položkou pri presvedčovaní. Na základe tejto vlastnosti sa 80% recipientov identifikovalo s moderátorom, s jeho názormi, postojmi a správaním. Hodnotenie moderátora ako atraktívneho sa prejavilo u účastníkov nášho prieskumu sympatiami, ktoré preukazovali svojmu favoritovi. Vzťahy sympatie a antipatie nie sú nemenné. Atraktívnosť moderátoriek bola u našej vzorky recipientov určovaná vonkajšími znakmi – výzor, oblečenie, celková úprava.

Upravenosť ako dôležitú – prioritnú vlastnosť televízneho moderátora uviedlo 70 % účastníkov prieskumu.

Prirodzenosť ako výrazová vlastnosť moderátora sa prejavuje v jeho správaní, vzťahu ku komunikačným partnerom a dojmom, akým pôsobí na recipienta. Účastníci prieskumu na Katedre žurnalistiky hodnotili ako neprirodzeného moderátora, u ktorého absentovali nasledovné schopnosti:

- schopnosť klásť otázky (40 %)
- schopnosť komunikovať (30 %)
- schopnosť komunikačnej hierarchie (10 %)
- schopnosť imidžu (15 %)
- schopnosť taktu (5 %)

„Takt v správaní je spojený so správnou voľbou tých či iných foriem kultúrneho a mravného správania sa. Nieкто je napríklad taktný, ak

dokáže jemne, bez toho, aby urazil iného, povedať aj neprijemné veci. Takt je teda psychologickým aspektom správania sa. Profesionálny takt je spojený s umením konať v konkrétnych podmienkach rôznych situácií vznikajúcich v pracovnej činnosti s prihliadnutím k individuálnym vlastnostiam objektu práce, je spojený s vyberaním primeraných prostriedkov zachádzania s jedincom.“ (Vajda, 1995)

Zafarbenie hlasu. Charakteristické zafarbenie hlasu uviedli študenti žurnalistiky (60 %) ako dôležitú osobnostnú vlastnosť televízneho moderátora. Hrtan môžeme bez akejkoľvek nadsázky nazvať najpozoruhodnejším hudobným nástrojom, ktorý vôbec existuje, lebo umožňuje jednoduchými prostriedkami vytvárať rozmanité tóny, ktoré nás svojou zvukovou krásou môžu viac zaujať ako akákoľvek inštrumentálna hudba. (Toman, 1981) Hlas je výsledkom transformácie prúdenia vzduchu pomocou hlasiviek pri výdychu. Spojenie s dychom robí z hlasu citlivý indikátor emočných procesov, ukazovateľ sily ega, detektor celkového stavu energie v organizme človeka a prostriedok pre jej generovanie. (Tegze, 2003) Študenti najčastejšie charakterizovali hlas moderátora podľa pôsobenia na respondenta. Podľa prieskumu hlas moderátora môže pôsobiť sympaticky, nesympaticky, alebo neutrálné.

Upravenosť. Vonkajšia úprava dokresľuje obraz, ktorý sme si o osobnosti utvorili. Oblečenie a vonkajšia úprava je výrazom osobnosti človeka, dopĺňa a dokresľuje ju. Študenti žurnalistiky svojimi názormi potvrdili, že miera popularity v určitej spoločenskej skupine záleží aj na tom, ako osobnosť svojim zjavom a správaním pôsobí na ostatných. 90 % účastníkov prieskumu považuje upravenosť, imidž za veľmi dôležitú schopnosť televízneho moderátora.

Záver

Poradie schopností tak, ako si ho zvolila vzorka študentov (100 účastníkov prieskumu: Vlastnosti moderátora televíznej publicistiky. Katedra žurnalistiky FF UK Bratislava 2009–2012)

Profesionálne a charakterové (osobnostné a výrazové) vlastnosti dôležité pre profesiu moderátora:

Tabuľka 1

1.	Profesionalita	73 %
2.	Upravenosť	70 %
3.	Sympatickosť	65 %
4.	Prirodzenosť	60 %
5.	Príjemný hlas	58 %
6.	Dôveryhodnosť	55 %
7.	Znalosť témy	50 %
8.	Presvedčivosť	47 %
9.	Sebaistota	40 %

Tabuľka s poradím vlastností a schopností dôležitých pre profesiu moderátora

Podľa poradia dôležitosti vlastností a schopností, ktoré vyplynuli z nášho prieskumu medzi študentmi žurnalistiky, môžeme charakterizovať moderátora televíznej publicistiky.

Ako ukázal náčrt profesionálnych vlastností medzi účastníkmi prieskumu, môže nastať zhoda v profesionalite, sympatiách, zafarbení hlasu, úpravy zovňajšku, ale veľké rozdiely vnímajú študenti – recipienti v dôveryhodnosti, znalosti témy, presvedčivosti a sebaistote. Podľa nášho prieskumu aj napriek tomu, že za najdôležitejšiu vlastnosť moderátorov publicistiky považujú profesionalitu, dôveryhodnosti ako vlastnosti dôležitej pre profesiu moderátora neprikladajú vybraní študenti žurnalistiky dostatočný význam.

Budúci redaktori a moderátori najčastejšie charakterizovali profesionalitu ako serióznosť, vhodnosť klásť otázky, umenie počúvať, získavať zdroje a informácie, dôveryhodnosť, rozhľadenosť, prehľad v téme, výrečnosť a pohotovosť. Prieskum na študentoch žurnalistiky ukázal že, sebaistý moderátor sa nepoddá komunikačnému partnerovi. V politickej diskusii vníma svojho hosta ako rovnocenného partnera. Formálny prejav nahrádza neformálnym spôsobom vedenia dialógu. V občianskej publicistike je schopný nadviazať a rozvinúť primeranú komunikáciu, aj vzájomnú interakciu, vie sa vyhnúť manipulatívnym tendenciám zo strany komunikačného partnera. Atraktivnosť moderátoriek bola u našej vzorky recipientov určovaná vonkajšími znakmi – výzor, oblečenie, celková úprava. Upravenosť ako dôležitú – prioritnú vlastnosť

televízneho moderátora uviedla väčšina účastníkov prieskumu. 70 % vzorky študentov vidí súvislosti medzi kladením otázok a znalosťou témy tak, aby divák prijal očakávanú a zrozumiteľnú výpoveď. Z otázok moderátora sa dá postrehnúť jeho znalosť problematiky, odborná príprava, ale aj to, či pracuje s overenými informáciami. Zainteresovanosť a vzbudenie rešpektu považujú študenti žurnalistiky za jeden z podstatných javov komunikácie medzi moderátorom.

Znalosť témy náš recipient neoddeľuje od profesionality moderátora.

Charakterové (osobnostné a výrazové) vlastnosti moderátorov posudzované recipientmi naznačili, že sympatie u nich vzbudzuje originálne vystupovanie, ktorému moderátor prispôsobí svoj prejav, správanie, vonkajšiu úpravu a formulovanie otázok. Uvedené výsledky potvrdili oprávnenosť venovať profesionálnym a charakterovým vlastnostiam aj počas vysokoškolského štúdia žurnalistiky maximálnu pozornosť. Pri utváraní obrazu o moderátorovi je dôležité, akú úlohu mu recipient pripisuje. Intenzita spoločnej interakcie je závislá nielen od správania moderátora, ale aj prístupu recipienta. Dôveryhodnosť, prirodzený prejav bez sebaapresadzovania môže viesť k záujmu publika o tému a k naplneniu komunikačných očakávaní moderátora aj príjemcov.

Poznámky:

BUČEK, Jaroslav. 2010. Publicistika v televízii. Osnovy predmetu. Bratislava: Katedra žurnalistiky FF UK, 2010. Rukopis. Náčrt téz predmetu Moderovanie I. a II.: (Produktívnosť stimulačných techník a modelovania pri prenikaní do podstaty autorskej, redaktorskej, moderátorskej, reportérskej, komentátorskej, hovorcovskej, konferenciárskej i ďalších žurnalistických činností; Model profesijných a charakterových vlastností žurnalistu a zameranie na profesiu moderátora; Sféry novinárskych zručností, schopností, a predpokladov; Rešpektovanie vlastností v komunikácii; Schopnosť počúvať a klásť otázky; Moderátor ako súčasť žánrov televíznej publicistiky; Komunikácia v televíznych publicistických žánroch; Predvídateľné dejové zápletky a typické situácie, ktoré tvoria znaky žánru a ovplyvňujú formu komunikácie a štýl rozhovoru moderátora televíznej publicistiky; Charakteristika televízneho

moderátora; Moderátor v procese sociálnej komunikácie; Bariéry v komunikačnom procese; Moderátor ako komunikátor v masovej komunikácii; Moderátor televíznej publicistiky atď.)

Literatúra:

- BLACK, J., BRYANT, J., THOMPSON, S. *Introduction to Mass Communication*. Dubuque: Wm. C. Brown Publisher, 1992. s. 45.
- BUČEK, J. *Formovanie osobnosti televízneho moderátora a redaktora publicistických relácií v súvislosti s pôsobením na diváka. Rámcová štúdia doktorandskej práce*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Katedra žurnalistiky, 2002, s. 27.
- BUČEK, J. Moderátor televíznej publicistiky. In *Otázky žurnalistiky 1–2*. Bratislava: Mass Media Science. 2003, s. 83–95.
- BUČEK, J. *Rola moderátora v masmediálnom dialógu*. Zlín: VeRBuM, 2012, s. 152.
- BUČEK, J. *Moderátor – hlavná, alebo vedľajšia postava*. Bratislava: Stimul, 2012, s. 164.
- ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANOVÁ, J. *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003.
- DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001, s. 381.
- GRÁC, J. *Persuázia*. Martin: Osveta, 1988, s. 204.
- GREGOVÁ, R., RUSNÁK, J., SABOL, J. *Interpretácia textov elektronických masových médií. Stručný terminologický slovník*. Prešov, 2004. 156 s.
- HOLINA, V. a kol. *Zmeny novinárskej profesie na Slovensku*. Bratislava: SSN, 1997, s. 118.
- HORSKÝ, Š. *Zborník prác o všeobecnej problematike moderátorstva*. Bratislava: Československý rozhlas, 1982, s. 57.
- HRADISKÁ, E. *Osobnosť novinára. Psychologické Aspekty*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1993.
- HRADISKÁ, E., LETOVANCOVÁ, E. *Psychologie marketingových komunikací*. Brno: VUT, 1999. s. 7.
- CHARVÁT, J. *Proces redigovania II*. Bratislava: Tatrapress, 1991, s. 36.
- JANOWITZ, M. The study of mass communication. *International Encyklopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan, 1968, roč. 3, s. 41–53.
- JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Média a spoločnosť*. Praha: Portál, 2007, s. 36–49.
- KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1999, s. 15.
- Latinsko-český slovník*. Praha: ČPN, 1970, s. 123.

- ĽUPTÁK, M. Das Hauerland – eine deutsche Sprachinsel: deutsch-slowakischer Sprachkontakt dargestellt am Beispiel der mittelslowakischen Bergbauregion. In ADAMCOVÁ, L. (Hrsg.) *Beiträge zu Sprache & Sprachen 5: vorträge der 11. Jahrestagung der GESUS in Bratislava*. München: LINCOM, 2004. S. 261–266.
- MAGGEE, B. *Technika televízneho interview*. Praha: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. s. 16.
- MCQUAIL, D. *Leader in Mass Communication Theory*. London: Sage, 2002, s. 66.
- MCQUAIL, D. *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Portál: Praha, 2009. s. 259.
- MÜLLEROVÁ, O. Rozhovor s hosťom... In ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANOVÁ, J. *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003. s. 137.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2003. Online <http://fphil.uniba.sk/index.php?id.4297/>
- OSVALDOVÁ, B., KOPÁČ, R. a kol. *Rozhovory o interview*. Praha: Univerzita Karlova, 2009. s. 121.
- PATRÁŠ, V. Politická komunikácia v slovenských mediálnych podmienkach na konci 90. rokov. In ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANOVÁ, J. *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003. s. 181.
- RUSS-MOHL S., BAKIČOVÁ, H. *Žurnalistika, komplexní průvodce praktickou žurnalistikou*. Praha: Grada, 2005.
- STADTRUCKER, I. *Teória masmediálnej (dis)komunikácie*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2007.
- TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003, s. 375.
- TUŠER, A. *Ako sa robia noviny*. Bratislava: SOFA, 2003. s. 126.
- VAJDA, J. *Etika*. Nitra: Enigma, 1995. s. 136.
- VOJTEK, J. *Úvod do organizácie redakčnej práce a redigovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000, s. 7.
- VVBÍRAL, Z. *Lži, polopravdy a pravda v ľudskej komunikácii*. Praha: Portál, 2008, s. 107.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikce*. Praha: Portál, 2005 a 2009, s. 125.

Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Jaroslav Buček, PhD.
Katedra žurnalistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského

Štúrova 9
814 99 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: dr.bucek@gmail.com

Hodnocení didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy

Zuzana VYŠKOVSKÁ

The Evaluation of Didactic Quality the Textbooks of Civics

Abstract: This paper deals with the evaluation of didactic quality the textbooks of civics for primary schools and Gymnasiums. Author evaluated two series of textbooks – textbooks from Nakladatelství Fraus and Nová škola.

Key Words: Didactic quality the textbooks, Textbooks of civics, Text difficulty

Učebnice patří k důležitým školním dokumentům i pomůckám, proto vždy byly a budou předmětem zájmu pedagogické teorie a praxe. V zahraničí je tomuto výzkumu věnována značná pozornost. Přední světovou organizací zabývající se výzkumem je IARTEM – International Association for Research of Textbooks and Educational Media (Mezinárodní asociace pro výzkum učebnic a edukačních médií). Také Česká republika má z tohoto pohledu dlouholetou tradici, ovšem výzkum různě kolísal. Je pozitivní, že v posledních letech lze zaznamenávat opět nárůst zájmu o výzkum učebnic. Je škoda, že se doposud v českém prostředí nenašla žádná organizace či instituce, která by se přímo výzkumem učebnic zabývala. I přes tyto nepříznivé podmínky je potěšující, že se u nás vyskytují odborníci, kteří se daným tématem

zabývají. Pozornost této problematice věnuje především J. Průcha, Z. Beneš a M. Pluskal. Je potřeba si uvědomit, že ve výzkumu učebnic je stále mnoho témat, které čekají na podrobné zkoumání, proto je nezbytné se touto oblastí dále zabývat. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla věnovat pozornost výzkumu učebnic občanské výchovy, který byl realizován prostřednictvím mé diplomové práce (Vyškovská, 2013).

V tomto odborném příspěvku se věnuji hodnocení didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy u řad, které v současnosti vlastní schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Didaktická vybavenost učebnic úzce souvisí s hodnocením obtížnosti textu, z tohoto důvodu je tento aspekt zařazen do výzkumu. Mou analýzou prošly dvě řady učebnic občanské výchovy nakladatelství Fraus a Nová škola na základě ověřených metod našeho předního představitele na tuto problematiku J. Průchy.

J. Průcha hodnotí didaktickou vybavenost učebnic prostřednictvím analýzy strukturních komponentů. Celkově rozlišuje 36 komponentů, ty jsou rozčleněny do tří skupin dle příslušné didaktické funkce (aparát prezentace učiva, aparát řízení učiva, aparát orientace), a do dvou podskupin podle způsobu vyjádření verbálních a obrazových komponentů (Sikorová, 2007, s. 17–18). Výskyt jednotlivých komponentů se zaznamenává do archů, na jejichž základě se vypočítá několik koeficientů. Jedná se o dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnice, mezi něž patří koeficient využití aparátu prezentace učiva (EI), koeficient využití aparátu řízení učení (EII), koeficient využití aparátu orientačního (EIII), koeficient využití verbálních komponentů (Ev), koeficient využití obrazových komponentů (Eo). Dále se určuje celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice (E) na základě výpočtu dílčích koeficientů (Průcha, 1998, s. 95). Všechny koeficienty mají hodnotu 0–100 %. Obecně platí, že čím vyšší je hodnota (E), tím je její didaktická vybavenost vyšší. Maximální hodnota ($E=100\%$) tedy představuje ideální hodnotu didaktické vybavenosti učebnice. Nedílnou součástí didaktické analýzy učebnic je interpretace hodnot uvedených koeficientů, na jejímž základě lze pak nedostatečné prvky učebnic korigovat (Jůvová, 2006, s. 99).

Pro stanovení obtížnosti textu českých učebnic se často užívá vzorec nazývaný míra T, dle autorů Nestlerové, Průchy a Pluskala. Míra

zjišťuje dva základní parametry, obtížnost syntaktickou (Ts) a sémantickou (Tp). Syntaktický faktor (Ts) zahrnuje průměrnou délku vět a syntaktickou složitost vět, oproti tomu faktor sémantický (Tp) určuje výskyt běžných, odborných, faktografických, numerických a opakovaných pojmů, přičemž výskytem odborných a faktografických pojmů můžeme stanovit hodnotu hustoty odborné informace (Sikorová, 2007, s. 53). Míra obtížnosti (T) byla již mnohokrát aplikována při výzkumech českých a slovenských učebnic, díky tomu vznikla rozsáhlá databáze údajů a norma obtížnosti textu učebnic, tato norma napomáhá k určení vhodné učebnice pro daný ročník základní školy. Míra (T) také napomáhá určit, jaká je příčina neúměrně vysoké obtížnosti některých učebnic. Podle dosavadních studií jsou učebnice přetíženy zejména v sémantickém faktoru (Tp), zřídka v syntaktickém faktoru (Ts) (Průcha, 2006, s. 15). Znamená to tedy, že učebnice jsou spíše zahlceny množstvím a komplikovaností pojmů, než samotnou délkou či složitostí vět. Celková obtížnost textu se stanovuje na základě součtu syntaktické (Ts) a sémantické obtížnosti (Tp). Výsledná míra obtížnosti (T) může dosáhnout hodnoty od 1 do 100 bodů, přičemž 100 bodů charakterizuje maximální obtížnost. Hodnoty pro výpočet celkové obtížnosti textu získáme výběrem pěti vzorků textu z učebnice o rozsahu 200 slov. Mělo by se jednat o souvislý text bez nadpisů a poznámek na spodním okraji listu nebo okraji strany. Za slovo považujeme jednotlivé zkratky, čísla, ustálené značky apod. V závěru pak stanovujeme celkový počet slov, značící se ΣN (Sikorová, 2007, s. 54–55).

Na základě této metody byla provedena analýza zkoumaných řad učebnic obou nakladatelství. Výzkum byl realizován prostřednictvím diplomové práce pod stejnojmenným názvem tohoto příspěvku (Vyškovská, 2013). Při samotné analýze strukturních prvků učebnic občanské výchovy nakladatelství Fraus byly naměřeny údaje v *tabulce 1*:

Z tabulky je patrné, že optimální (100%) didaktickou vybavenost učebnice dosáhly koeficienty orientačního aparátu (EIII) a dále pak koeficienty využívající obrazových komponentů (Eo). Koeficient aparátu prezentace učiva (EI) je získaná hodnota 78,57 %, jež je u všech ročníků stejná, jelikož všechny učebnice obsahovaly stejné komponenty kromě dvou, které se v učebnicích prakticky nevyskytovaly. Jedná se

o komponenty obsahující shrnutí učiva k celému a předchozímu ročníku. Následující hodnota aparátu řídicího učení (EII) je již více rozličná, přičemž nejnižší hodnota 77,77 % byla naměřena u učebnice 6. a 7. ročníku. Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice (E) s jednotlivými ročníky postupně stoupal. Totéž můžeme zmínit o postupu verbálních komponentů (Ev), kde byla naměřena nejvyšší hodnota 77,77 % u učebnic 8. a 9. ročníku. U hodnocení celkového koeficientu vybavenosti učebnice si z výše uvedené tabulky můžeme povšimnout, že nejnižší hodnoty (80,55 %) byly naměřeny u učebnic 6. a 7. ročníku, naopak nejvyšší hodnoty (83,33 %) byly stanoveny u učebnic 8. a 9. ročníku.

Tabulka. 1

Fraus	Koeficient aparátu prezentace učiva (EI)	Koeficient aparátu řídicího učení (EII)	Koeficient aparátu orientačního (EIII)	Koeficient využití obrazových komponentů (Eo)	Koeficient využití verbálních komponentů (Ev)	Celkový koeficient didaktické vybavenosti (E)
6. ročník	78,57	77,77	100	100	74,07	80,55
7. ročník	78,57	77,77	100	100	74,07	80,55
8. ročník	78,57	83,33	100	100	77,77	83,33
9. ročník	78,57	83,33	100	100	77,77	83,33

Hodnoty jsou uvedeny v procentech

Hodnoty koeficientů didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy pro 6.–9. ročník nakladatelství Fraus

Při hodnocení aparátu prezentace učiva byly u všech učebnic daného nakladatelství naměřeny stejné hodnoty. Každý ročník obsahuje výkladový text, který je doplněn velkým množstvím ilustrací, fotografií,

kreseb, kartogramů, map a dalších obrazových komponentů. Učebnice je doprovázena zpřehledněným textem ve formě tabulek a schémat. Přímo součástí sice není slovníček pojmů, cizích slov, avšak méně známé pojmy jsou vysvětleny v marginálii učebnice. Text učebnice je zpřehledněn poznámkami, vysvětlivkami, ale také statistickými tabulkami a citacemi z různých pramenů. Tyto faktory dělají text přehlednější a poutavější, jelikož se nejedná o plochy souvislého textu. Jediné dvě komponenty, shrnutí učiva k celému a předchozímu ročníku, nejsou v učebnici žádného ročníku zahrnuty. Shrnutí je zakomponováno k jednotlivým tématům či kapitolám, většinou je rozvrženo do několika málo vět. Na obsahu učebnic je sympatická spojitost vyučovacího předmětu občanské výchovy s dalšími vyučovacími předměty, například téma rodiny je v učebnici pro 6. ročník propojeno s českým jazykem básní *J. Seiferta – První dopis mamince*, dále téma homosexuality v učebnici pro 8. ročník je integrováno s předmětem hudební výchovy prostřednictvím písně *Lucie Bílé – Láska je láska*. Úzký vztah je také přirozeně projevován mezi předměty občanské výchovy a dějepisu, na který je možno poukázat v učebnici pro 6. ročník se samostatnou kapitolou pod názvem *Z historie*.

Aparát řídící učení vykazuje největší proměnlivost hodnot. Na začátku každé učebnice se vyskytuje předmluva, úvod do předmětu občanské výchovy. Součástí předmluvy jsou otázky a citáty, které podněcují žáky před samotným učivem daného ročníku. Stimulující podněty jsou obsaženy v průběhu jednotlivých lekcí, témat. Na prvních stránkách se také žáci dovědí, jak se s učebnicí pracuje a co znamenají jednotlivé symboly užívané v učebnicích. Otázky a úkoly se vyskytují nejen na konci témat, ale také v průběhu textu. Ovšem žádná učebnice nezahrnuje otázky a úkoly k opakování celého ročníku. Současně v rámci analýzy nebylo nalezeno přímé vyjádření cílů učení pro žáky. V oblasti marginálií se především na prvních stránkách vyskytují náznaky otázek a úkolů k opakování předešlého ročníku, avšak samostatná stránka, která by obsahovala opakování předešlého ročníku, se v učebnicích nevyskytuje. Součástí učebnic jsou také testy a další způsoby, které napomáhají žákovi k vlastnímu sebehodnocení výsledků učebnic. Problémem však je, že ve většině případů chybí ke cvičením výsledky, správné

řešení, kterým by si žáci mohli své znalosti prověřit. Výsledky jednotlivých úkolů se vyskytují pouze u některých cvičení učebnic 8. a 9. třídy. Patrný je také velký výskyt námětů a úloh vybízejících žáky k mimoškolním činnostem a k úkolům komplexnější povahy (pozorování, návody k pokusům aj.). Jedná se především o témata, která se žáků bezprostředně dotýkají. Učebnice také obsahují velké množství učebních úloh, které ověřují, zdali žák zvládl stanovený cíl výuky. Podle taxonomie učebních úloh D. Tollingerové se v učebnicích vyskytují všechny typy tříd. Zahrnují úlohy vyžadující reprodukci poznatků, vyžadující jednoduché myšlenkové operace, složité myšlenkové operace a sdělení poznatků formou tvoření přehledů, obsahů, pojednání, zpráv, referátů apod. Ovšem největší zastoupení u všech ročníků mají učební úlohy zahrnující tvořivé myšlení. Vyskytují se v hojném počtu od 6.–9. ročníku. Vyžadují po žákovi především svůj vlastní názor či hodnocení daných situací. Příjemným zpestřením textu učebnic jsou také barvy, tučnost či kurzíva vymezující určité části verbálního textu. Součástí textu jsou také různé odkazy na další zdroje doporučené literatury.

Aparát orientační je ve všech analyzovaných učebnicích na výborné úrovni (EIII 100 %), všechny zahrnují přehledný obsah, členění na tematické bloky (kapitoly) a rejstřík. Každá stránka učebnice je vybavena margináliemi, které zahrnují různé doprovodné otázky, zajímavosti, citáty, doplňující obrázky či vysvětlení náročnějších pojmů. Často jsou také v margináliích poznatky a pojmy, s nimiž se žák v průběhu života setkává.

Rozdílné hodnoty byly naměřeny u učebnic občanské výchovy nakladatelství Nová škola, přičemž získané hodnoty jsou znázorněny v *tabulce 2*.

Hodnoty koeficientů didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy pro 6.–9. ročník nakladatelství Nová škola

Koeficienty aparátu prezentace učiva (EI) všech ročníků občanské výchovy vypovídají stejnou hodnotu 78,57 %. Učebnice všech ročníků měly shodný obsah verbálních i obrazových komponent. Následující koeficient aparátu řídicího učení (EII) má již více rozlišné faktory. Nejnižší hodnota (83,33 %) byla naměřena u 7. ročníku, oproti tomu

nejvyšší hodnotu koeficientu *EII* vyznačuje učebnice pro 9. ročník. Maximální hodnota 100 % byla dosažena u všech analyzovaných učebnic, koeficientem hodnotící orientační aparát (*EIII*). U obrazových komponent (*Eo*) byly naměřeny dvě hodnoty, vyšší hodnoty (100 %) u 6. a 9. ročníku, ty nižší (88,88 %) u 7. a 8. ročníku. Důvodem byla chybějící komponenta užití zadní strany obálky pro schémata, tabulky. Koeficient vyznačující výskyt verbálních komponentů (*Ev*) je u 6. a 7. ročníku shodný (81,48 %), nicméně vyšší hodnoty (85,18 %) byly naměřeny u 8. a 9. ročníku. Při závěrečných hodnotách vyznačujících celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic (*E*) si můžeme povšimnout, že nejnižší hodnota (83,33%) byla vyhodnocena u učebnice pro 7. ročník. O 5,55 % byl naměřen nejvyšší koeficient celkové didaktické vybavenosti u učebnice určené pro 9. ročník.

Tabulka 2

Nová škola	Koeficient aparátu prezentace učiva (<i>EI</i>)	Koeficient aparátu řídicího učení (<i>EII</i>)	Koeficient aparátu orientačního (<i>EIII</i>)	Koeficient využití obrazových komponentů (<i>Eo</i>)	Koeficient využití verbálních komponentů (<i>Ev</i>)	Celkový koeficient didaktické vybavenosti (<i>E</i>)
6. ročník	78,57	88,88	100	100	81,48	86,11
7. ročník	78,57	83,33	100	88,88	81,48	83,33
8. ročník	78,57	88,88	100	88,88	85,18	86,11
9. ročník	78,57	94,44	100	100	85,18	88,88

Hodnoty jsou uvedeny v procentech

Při hodnocení prezentace učiva se u všech analyzovaných učebnic vyskytovala přítomnost stejných komponent. Obrazové komponenty

byly zastoupeny všechny, ovšem u verbálních komponent můžeme zaznamenat rozdíl. Zde se nevyskytovalo shrnutí učiva jak k celému ročníku, tak i k předešlému ročníku, nebyly zde zaznamenány slovníčky s pojmy a cizími slovy, avšak v dolní části stran se vyskytují německé a anglické překlady klíčových pojmů daného tématu. Učebnice obsahují dostatečné množství výkladových, zprehledněných a doplňujících textů, poznámek, vysvětlivek, podtextů a shrnutí učiva k jednotlivým kapitolám či tématům. Texty jsou doplněny různými citacemi pramenů, například v učebnici pro 7. ročník je téma Vlastenectví obohaceno úryvkem *Karla Čapka: Hovory s T. G. Masarykem*, nebo v učebnici pro 9. ročník je téma Náboženství spojeno s úryvky z *Bible*, *Koránu*, částí filosofických textů *Dušana Zbavitele – Hinduismus a jeho cesty dokonalosti* či *Donalda S. Lopeze Jr – Průvodce dějinami buddhismu a jeho učením*. Součástí kapitol je také shrnutí, které sice není vyznačeno symbolem, jako tomu bylo u předešlého nakladatelství, nýbrž modrým rámečkem na konci kapitoly. Učebnice také obsahují dostatečné množství uměleckých a naukových ilustrací, fotografií, map či plánek. Jejich použití nedělá text v učebnicích nepřehledný, nýbrž vhodně doplňuje a znázorňuje daná témata. Tyto faktory tak dělají učivo poutavější. Pro lepší prezentaci učiva také užívají odlišné barvy písma.

Hodnoty aparátu řídicího učení jsou nejvíce proměnlivé. Součástí každé učebnice je předmluva informující žáky a učitele o důležitosti a obsahu daných témat. Předmluva však neobsahuje otázky nebo podněty, jež by vedly k zamyšlení před celkovým učivem ročníku, ovšem v průběhu jednotlivých témat se stimulační podněty v podobě otázek, podnětů k zamyšlení vyskytují. V úvodu učebnic se žáci a učitelé dovědí, jaké symboly jsou v učebnici užity a co znamenají. V učebnicích se vyskytují také otázky a úkoly, kterými lze ověřit znalosti žáků jak v průběhu lekci, tak při celkovém opakování celého ročníku. Součástí učebnic určených pro 8. a 9. ročník je opakování k předchozímu ročníku. Učebnice pro 8. ročník dokonce obsahuje nejen opakování učiva 7. ročníku, ale také opakování učiva pro 6. ročník. Zároveň také učebnice podněcuje ke komplexnějším úkolům, jako je například pozorování nebo podněty k referátům apod. Současně se také v učebnicích vyskytují náměty, které mohou sloužit pro využití mimoškolních činností, a také explicitní

vyjádření cílů učení pro žáky. Cíle jsou vyjádřeny v zadních stranách učebnice spolu s klíčovými kompetencemi, kterých by žák měl po ukončení ročníku dosáhnout. Součástí učebnic jsou testy, které napomáhají k vlastnímu sebehodnocení úrovně získaných vědomostí žáků. Na konci učebnice se vždy vyskytují výsledky všech úkolů a cvičení. Učebnice také poukazují na využití dalších zdrojů informací (bibliografie, doporučená literatura). Na základě hodnocení učebních úloh dle taxonomie D. Toolingerové, se vyskytují všechny typy učebních úloh. Stejně jako u předešlého nakladatelství se zde nejvíce vyskytují úlohy podporující tvořivé myšlení žáka, ovšem z jiného úhlu pohledu. Učebnice nakladatelství Fraus obsahují především úlohy vyžadující aplikaci poznatků v praxi, které v daném věku mohou více využít, kdežto analyzované učebnice nakladatelství Nová škola obsahují učební úlohy zahrnující aplikaci poznatků, které jsou využitelné pro látku daného učiva. Samotný text učebnic je obohacen různými barvami, tučností a kurzívou, které ho dělají zajímavým a přehlednějším. Učebnice pro 6. a 9. ročník také využívá zadní strany pro tabulky, které slouží k záznamu žáků o použití učebnice. Tento faktor však nebyl využit u učebnic 7. a 8. tříd. Za zmínku také stojí vyznačené pasáže mezipředmětových vztahů, které jsou hojně užívány v průběhu jednotlivých témat. Mezipředmětové vazby jsou často propojeny s předměty dějepisu, zeměpisu, přírodopisu, českého jazyka, hudební výchovy, výtvarné výchovy, anglického jazyka, matematiky atd.

Aparát orientační byl u všech analyzovaných učebnic občanské výchovy nakladatelství Nová škola na optimální úrovni (100 %). Všechny učebnice zahrnují obsah, členění na tematické bloky (kapitoly), marginálie a rejstřík.

Získané hodnoty daných koeficientů didaktické vybavenosti učebnic obou nakladatelství byly zprůměrovány a následně srovnány (*tabulka 3*).

Průměrné hodnoty koeficientů didaktické vybavenosti sledovaných učebnic

Prvním hodnoceným koeficientem je aparát prezentace učiva (EI). Z tabulky si můžeme povšimnout, že u obou nakladatelství byla naměřena stejná hodnota (78,57 %). Obě řady učebnic obsahovaly

z koeficientu EI stejné verbální a obrazové komponenty, všude se vyskytovaly stejné komponenty, ale také stejné postrádaly. U učebnic občanské výchovy nakladatelství Fraus a Nová škola se nevyskytovalo shrnutí k celému ročníku ani k předchozímu ročníku stejně jako slovníčky pojmů či cizích slov. U dalších koeficientů aparátu řídicího učení (EII) byly zaznamenány mírné rozdíly. Nakladatelství Nová škola dosáhlo vyšší hodnoty tohoto koeficientu především díky většímu výskytu verbálních komponent, které vyjadřují cíle učení žáků, opakování k předchozímu a celému ročníku, ovšem u nakladatelství Fraus byly obrazové komponenty aparátu EII zaznamenány jako 100%, oproti druhému nakladatelství, které u 7. a 8. ročníku nevyužilo přední nebo zadní stranu obálky pro různá schémata, tabulky. Aparát orientační (EIII) byl u všech učebnic občanské výchovy obou nakladatelství hodnocen maximální hodnotou (100 %), jelikož se v nich vyskytovaly všechny verbální komponenty. Jednalo se především o výskyt obsahu učebnice, členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, marginálie a rejstřík.

Tabulka 3

Nakladatelství	Koeficient aparátu prezentace učiva (EI)	Koeficient aparátu řídicího učení (EII)	Koeficient aparátu orientačního (EIII)	Koeficient využití obrazových komponentů (Eo)	Koeficient využití verbálních komponentů (Ev)	Celkový koeficient didaktické vybavenosti (E)
Fraus	78,57	84,71	100	100	78,70	84,02
Nová škola	78,57	88,88	100	94,44	83,33	86,10

Hodnoty jsou uvedeny v procentech

Koeficient, jenž hodnotí využití obrazových komponent (Eo), má vyšší procentuální zastoupení u učebnicové řady nakladatelství Fraus (100 %), u řady učebnic nakladatelství Nová škola zde hodnota Eo mírně poklesla, a to o 5,56 %. Vyšší hodnoty stanovující zastoupení

verbálních komponentů (Ev) se vyskytují u analyzovaných učebnic nakladatelství Nová škola (83,33 %), menší procentuální zastoupení zde má nakladatelství Fraus s hodnotou 78,70 %.

Co se týče celkového koeficientu didaktické vybavenosti učebnic (E), vyšší hodnota byla naměřena u nakladatelství Nová škola (86,10 %). O 2,08 % nižší hodnota didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy byla naměřena u nakladatelství Fraus. I přes stanovené hodnoty nelze určit, že by jednotlivé řady učebnic byly krajně nevhodné. Obě nakladatelství vytvořila učebnice z pohledu didaktické vybavenosti učebnic na velmi dobré úrovni, a poskytnou tak vhodný pracovní materiál pro výuku občanské výchovy.

Při srovnání jednotlivých komponentů aparátu prezentace učiva si můžeme povšimnout, že výskyt jednotlivých prvků učebnic obou nakladatelství je shodný. Všechny zkoumané učebnice zahrnují výkladový text, text zpřehledněný, shrnutí učiva k jednotlivým tématům či kapitolám, poznámky a podtexty s vyobrazením. Avšak žádný z uvedených dílů neobsahuje shrnutí učiva k předchozím ročníkům a slovníčky pojmů (cizích slov). Učebnice dělají poutavé také obrazové komponenty, které byly maximálně využity u všech analyzovaných učebnic. Zejména u učebnic nakladatelství Fraus je patrný důraz na složku obrazovou.

Při analýze aparátu řízení učiva byly mezi zkoumanými učebnicemi zjištěny největší rozdíly. Všechny učebnice obsahují předmluvu, návod k práci s učebnicí, podněty k zamyšlení před i v průběhu témat, otázky a úkoly, návody k pokusům či laboratorním pracím, prostředky směřující k hodnocení výsledků učení žáka a různé zdroje informací (doporučené literatury). Rozdíly však byly nalezeny v několika dalších oblastech, například učebnice občanské výchovy nakladatelství Fraus obsahují v samém úvodu podněty k zamyšlení před celkovým učivem ročníku, oproti tomu analyzované učebnice nakladatelství Nová škola neobsahují žádné otázky, které by mohly vzbuzovat zájem o učivo daného předmětu, což možná můžeme chápat jako nedostatek. Dalším faktorem, který učebnice téměř neobsahují, je opakování učiva předchozího ročníku. U zkoumaných učebnic nakladatelství Fraus můžeme nalézt faktor opakování učiva předešlého ročníku pouze příležitostně,

oproti tomu v učebnicích občanské výchovy nakladatelství Nová škola je tento typ opakování zařazen pouze u 8. a 9. ročníku. Z nezjištěných důvodů obsahují učebnice 8. ročníku nejen opakování pro 7., ale také pro 6. ročník, přičemž učebnice určená pro 9. ročník obsahuje opakování předešlého ročníku. Při porovnávání faktorů si také můžeme povšimnout, že dalším rozdílným koeficientem je explicitní vyjádření cílů učení pro žáky. Nakladatelství Nová škola obsahuje v závěru učebnice nejen zmíněné cíle učení pro žáky, ale také návrhy projektů, které lze s žáky během hodin občanské výchovy využít. U zkoumaných učebnic nakladatelství Fraus nebyl tento koeficient zaznamenán. Faktor, který stanovuje výsledky úkolů a cvičení, se v některých učebnicích nakladatelství Fraus nevyskytoval téměř vůbec. U malé části cvičení můžeme nalézt několik výsledků cvičení, které jsou umístěny v oblasti marginálií, i když tento jev je spíše výjimečný. Oproti tomu analyzované učebnice nakladatelství Nová škola mají veškeré výsledky úloh a cvičení umístěné na zadních stranách učebnice, strany s výsledky jsou otočeny o 180°, oproti běžným stranám učebnice. Ostatní obrazové komponenty jsou téměř všechny zastoupeny. Výjimku tvoří faktor značící využití přední nebo zadní strany obálky pro schémata či tabulky, který není obsažen u zkoumaných učebnic 7. a 8. ročníku nakladatelství Nová škola. Ostatní obrazové komponenty byly plně využity u všech zkoumaných dílů obou nakladatelství. Jedná se především o výskyt grafických symbolů, užití zvláštních barev pro určité části verbálního textu a užití zvláštního písma (tučného, kurzívy) pro určité části verbálního textu.

Hodnoty orientačního aparátu verbálních komponent se u všech zkoumaných učebnic vyskytují se 100% využitím. Všechny učebnice vlastní obsah, členění učiva na tematické bloky, dále marginálie a rejstříky, které napomáhají lepší orientaci v učebnicích.

Analýza komplexní míry textu byla prováděna pomocí zmíněné metody J. Průchy a M. Pluskala. Z každé zkoumané učebnice bylo vybráno pět vzorků o minimálním rozsahu 200 slov. Na základě naměřených údajů byly provedeny výpočty, kterými se následně vymezily hodnoty jednotlivých koeficientů. U analyzovaných učebnic občanské výchovy nakladatelství Fraus byly naměřeny hodnoty uvedené v *tabulce 4*.

Tabulka 4

Fraus	Průměrná délka vět (V)	Průměrná délka větných úseků (U)	Syntaktická obtížnost (Ts)	Sémantická obtížnost (Tp)	Proporce nesoucích informací v celkovém počtu slov (i)	Proporce nesoucích informací v celkovém počtu pojmů (h)	Celková obtížnost textu (T)
6. ročník	12,92	6,93	8,95	14,08	10,63	32,73	23,03
7. ročník	15,58	7,45	11,60	12,40	6,51	21,38	23,00
8. ročník	16,25	8,12	11,89	12,80	4,71	14,62	24,69
9. ročník	14,34	8,11	11,62	13,53	5,44	16,42	25,15

Hodnoty jsou uvedeny v procentech

Hodnoty koeficientů obtížnosti textu učebnic občanské výchovy pro 6.–9. ročník nakladatelství Fraus

Nejnižší hodnota průměrné délky věty (V) 12,92 % byla naměřena u učebnice 6. ročníku, oproti tomu nejvyšší hodnota byla naměřena u učebnice 8. ročníku. Stejně pořadí jednotlivých ročníků učebnic zastupují také v oblasti průměrné délky větných úseků (U) a syntaktické obtížnosti textu (Ts). Dalším hodnotícím faktorem je sémantická obtížnost (Tp), přičemž nejvyšší hodnotu 14,08 % zaujímá učebnice 6. ročníku a hned poté učebnice 9. ročníku. Pokud poměříme hodnoty syntaktické (Ts) a sémantické (Tp) obtížnosti textu, zjistíme, že hodnoty sémantické obtížnosti textu (Tp) jsou vyšší, což také potvrzuje teorii J. Průchy, který tvrdí, že učebnice jsou celkově více zahlceny textem sémantickým. Procentuální zastoupení odborných pojmů při celkovém počtu slov (i) a při celkovém počtu pojmů (h) byly nejvyšší hodnoty

($i=10,63\%$, $h=32,73\%$) naměřeny u 6. ročníku. Naopak nejnižší hodnoty ($i=4,71\%$, $h=14,62\%$) koeficientu i a h se objevily u učebnic 8. ročníku. Hodnota celkové obtížnosti textu (T) má u zkoumaného vzorku vzrůstající charakter. U 7. a 6. ročníku se projevila v číslech $23,03\%$ a $23,00\%$. Celkově nejnáročnější text z celé řady učebnic občanské výchovy nakladatelství Fraus můžeme nalézt u učebnic 9. ročníku, což dokazuje, že náročnost textu vzrůstá podle schopnosti žáků.

Při měření hodnot koeficientů obtížnosti textu učebnic občanské výchovy nakladatelství Nová škola byly naměřeny údaje v *tabulce 5*.

Tabulka 5

Nová škola	Průměrná délka vět (V)	Průměrná délka větných úseků (U)	Syntaktická obtížnost (T_s)	Sémantická obtížnost (T_p)	Proporce nesoucích informací v celkovém počtu slov (i)	Proporce nesoucích informací v celkovém počtu pojmů (h)	Celková obtížnost textu (T)
6. ročník	12,16	6,46	7,85	20,40	9,57	23,85	28,25
7. ročník	13,13	6,92	9,08	17,86	8,76	19,77	26,94
8. ročník	13,42	6,58	8,83	15,51	8,82	26,70	23,34
9. ročník	15,36	7,20	11,05	18,36	11,19	30,70	29,41

Hodnoty jsou uvedeny v procentech

Hodnoty koeficientů obtížnosti textu učebnic občanské výchovy pro 6.–9. ročník nakladatelství Nová škola

Pokud se zaměříme na koeficient průměrné délky vět (V) jednotlivých ročníků, zjistíme, že hodnoty narůstaly podle výše jednotlivých ročníků. U učebnice 6. ročníku byla naměřena nejnižší hodnota

12,16 %, u 9. ročníku byla naměřena nejvyšší hodnota 15,36 %. Velmi podobný vývoj hodnot můžeme zaznamenat u koeficientu průměrné délky větných úseků (U), kde byla opět nejnižší hodnota naměřena u 6. ročníku (6,46 %), nejvyšší hodnota byla naměřena u 9. ročníku (7,20 %). Na základě těchto dvou naměřených údajů můžeme vyhodnotit syntaktickou obtížnost (Ts) učebnice, kde nejnižší hodnoty byly naměřeny u 6., následně u 8. ročníku, nejvyšší hodnota obtížnosti učebnice byla naměřena u 9. ročníku (11,05 %). Z naměřených údajů hodnot celkového počtu pojmů (P) lze získat sémantickou obtížnost textu (Tp). Nejnižší hodnota byla naměřena u 8. ročníku (15,51 %), naopak nejvyšší hodnoty byly naměřeny u učebnic pro 6. a 9. ročník. Při vzájemném hodnocení naměřených hodnot syntaktické obtížnosti textu (Ts) a sémantické obtížnosti textu (Tp) zjistíme, že hodnoty druhého koeficientu jsou vyšší, což nám opět potvrzuje teorii J. Průchy a M. Pluskala, že naměřené hodnoty sémantické obtížnosti textu (Tp) bývají zpravidla vyšší než hodnoty syntaktické obtížnosti textu (Ts). Výskyt odborných pojmů při celkovém počtu slov (i) má naměřenou nejnižší hodnotu u textu 7. ročníku (8,76 %), naopak nejvyšší hodnota se objevuje u 9. ročníku (11,19 %). Podobné hodnoty se vyskytují u koeficientů nesoucích odbornou informaci při celkovém počtu pojmů (h), ovšem s jiným podílem procent. Učebnice pro 7. ročník má nejnižší koeficient h 19,77 %, naopak nejvyšší koeficient h vykazuje 9. ročník s 30,70 %. Dalším velmi významným faktorem je hodnota celkové obtížnosti textu (T), přičemž nejnižší hodnota byla naměřena u učebnice 8. ročníku, nejvyšší hodnota byla naměřena u učebnice 9. ročníku.

Průměrné hodnoty koeficientů obtížnosti textu u zkoumaných učebnic obou nakladatelství porovnává *tabulka 6*.

Průměrné hodnoty koeficientů obtížnosti textu sledovaných učebnic

Při srovnávání hodnot průměrné délky vět (V) a průměrné délky větných úseků (U) vidíme, že rozdíl hodnot je vcelku minimální. Nakladatelství Fraus vykazuje u obou měřených hodnot o téměř 1 % vyšší hodnoty, což také ovlivnilo koeficient syntaktické obtížnosti textu (Ts)

učebnice. Nakladatelství Fraus má koeficient T_s o 1,81 % vyšší, než druhé sledované nakladatelství, Nová škola. Obrat však nastává při hodnocení sémantické obtížnosti textu (T_p) učebnice, kde byly vyšší hodnoty naměřeny u řady učebnic občanské výchovy nakladatelství Nová škola. Získalo 18,03%, učebnice řady nakladatelství Fraus 13,20 %. Hodnoty sémantické obtížnosti textu (T_p) učebnic byly v obou případech nižší než u syntaktické obtížnosti textu (T_s) učebnic, tudíž obě řady učebnic splňují zmíněné teorie J. Průchy o běžném poměru uvedených hodnot. Již při čtení jednotlivých úryvků učebnic bylo zřejmé, že větší hodnoty odborných výrazů budou naměřeny u nakladatelství Nová škola. To se také potvrdilo u následujících hodnot koeficientů nesoucích odbornou informaci při celkovém počtu slov (i) a při celkovém počtu pojmů (h). V obou případech byly vyšší hodnoty naměřeny u učebnic nakladatelství Nová škola. Celková obtížnost textu (T) se projevuje nižšími hodnotami u učebnic nakladatelství Fraus (23,96 %). Vyšší hodnotu koeficientu T zastává řada učebnic nakladatelství Nová škola (26,98 %). I v tomto případě nelze hovořit o nevhodnosti řad učebnic z pohledu hodnocení celkové obtížnosti textu. Řady učebnic zmíněných nakladatelství jsou z tohoto pohledu na velmi dobré úrovni, a poskytnou tak kvalitní oporu při práci během vyučovací hodiny.

Tabulka 6

Nakladatel	Průměrná délka vět (V)	Průměrná délka větných úseků (U)	Syntaktická obtížnost (T_s)	Sémantická obtížnost (T_p)	Proporce nesoucích informaci v celkovém počtu slov (i)	Proporce nesoucích informaci v celkovém počtu pojmů (h)	Celková obtížnost textu (T)
Fraus	14,77	7,65	11,01	13,20	6,82	21,28	23,96
Nová škola	13,51	6,79	9,20	18,03	9,58	25,25	26,98

Hodnoty jsou uvedeny v procentech

Závěr

Z výsledků analýzy lze odvodit, že vyšší hodnoty didaktické vybavenosti učebnice (86,10 %) byly naměřeny u nakladatelství Nová škola, oproti tomu druhá analýza, hodnocení komplexní míry obtížnosti textu, byla opačného rázu. U učebnic nakladatelství Fraus byl naměřen nižší koeficient (26,98 %) míry obtížnosti textu, čímž také symbolizuje menší náročnost. Naměřené hodnoty obou nakladatelství jsou si velmi podobné. Obecně lze však konstatovat, že lepší didaktická vybavenost učebnic občanské výchovy u zkoumaného vzorku učebnic byla naměřena u nakladatelství Nová škola a méně náročný text se vyskytuje u učebnic nakladatelství Fraus. Nicméně zpracování obou řad učebnic občanské výchovy zmíněných nakladatelství je na vysoké úrovni, a poskytují tak kvalitní materiál pro výuku občanské výchovy jak na základních školách, tak i na nižších stupních víceletých gymnázií.

Pokud bych měla z vlastního pohledu doporučit učebnice občanské výchovy zkoumaných nakladatelství, pak bych upřednostnila učebnice nakladatelství Nová škola. Text je sice mírně náročnější než u učebnic druhého nakladatelství, avšak jeví se mi jako více přehledný. Učebnice neobsahují spousty ilustrací a obrázků, které podle mého názoru, mohou upoutávat u žáků větší pozornost než samotný text.

Literatura:

- KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.
- KOL. AUTORŮ *Obsahová analýza učebnic pro základní školy – Závěrečná zpráva*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2002.
- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filosofická fakulta, 2008.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.
- MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006.
- MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998.
- SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.

- SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010.
- VYŠKOVSKÁ, Z. *Hodnocení didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy*. Ostrava: 2013. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Vedoucí práce Denisa Labischová.
- WAHLA, A. *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN, 1983.
- ZUJEV, D. D. *Ako tvoríť učebnice*. Bratislava: SPN, 1986.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Zuzana Vyškovská
Katedra výchovy k občanství
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
e-mail: zuzana.vyskovska@gmail.com

**Theoretisch-methodologische Ausgangspunkte
der Forschung zur Reflexion der Vorbereitung
der Studierenden im Fach Gesellschaftswissenschaften
auf das Lehrerpraktikum**

Pavĺina VAŠÁTOVÁ

**The Theoretical-methodological Basis of the Research Investigation
Reflection Preparedness Students of Social Science
on the Teaching Practice**

Abstract: The aim of the article is to describe the theoretical and methodological basis of the research plan, when analysis of pedagogical communication between the student to practice (a teacher) and a pupil is deemed reflective element of possible innovative changes in the professional study programme didactics social of sciences with an emphasis on education. This program is guaranteed by the social sciences of the Faculty of education at Palacky University in Olomouc in the Czech Republic. Conclusions based on the data they can open a possible discussion after changes in the content filling (for example strengthening the teaching of each area) industry didactics in training future teachers study program social sciences with an emphasis on education.

Key Words: Student, Teacher, Planning, Structure, Pedagogy, Teaching, Communication, Reflection questions, Forms, Methods, Subject matter didactics

Einleitung

Heutzutage garantiert der Lehrstuhl für Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Fakultät der Palacký-Universität in Olomouc das Bachelor- und anschließend das Magisterstudium im Rahmen des Studienprogramms *Gesellschaftswissenschaften mit der Ausrichtung auf Bildung*. Während des Studiums sind zwei Praktika an Schulen zu absolvieren. Das erste Praktikum sieht das Studienprogramm am Ende des ersten Studienjahres vor, das zweite Praktikum zu Beginn des zweiten Studienjahres im Magisterstudium.

Die Mitglieder des Realisationsteams sind der Meinung, dass gerade die Analyse des Praktikums der Studierenden, die auf der Analyse der Kommunikation basiert, die Grundlage für eine kritische Reflexion der fachspezifischen Didaktik schaffen kann. Der Inhalt der Gegenstände der fachspezifischen Didaktik wurde in den letzten Jahren konzeptionsmäßig so geändert, dass sie den Anforderungen der curricularen Reformen (zum Beispiel die Fähigkeit, die schulischen Bildungsprogramme, Arbeit mit der Taxonomie von Bloom, Arbeit mit Querschnittsthemen usw.) entsprechen.

Im Zusammenhang mit der Reflexion der Vorbereitung der Studierenden auf das Praktikum stellten sich die Mitglieder des Realisationsteams folgende Fragen:

1. Wie sollte die Vorbereitung der Studierenden auf den Unterricht an Schulen reflektiert werden, die ihnen im Rahmen der fachspezifischen Didaktik beigebracht wird?
2. Auf welche Art und Weise entwickelt sich im Rahmen der fachspezifischen Didaktik bei den Studierenden ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und der Bestimmung eigener Ziele im Rahmen des Unterrichts, im Rahmen ihrer beruflichen Laufbahn?

Pädagogische Kommunikation als ein mögliches Element der Reflexion der Vorbereitung der Studierenden auf das Praktikum

Gavora (1988) definiert die pädagogische Kommunikation als einen Informationsaustausch, der zwischen einzelnen Teilnehmern an den

Erziehungs- und Bildungszielen verläuft. Die pädagogische Kommunikation richtet sich nach bestimmten Regeln, die durch die Rolle der einzelnen Akteure gegeben sind. Gavora (2005) grenzt die Kommunikation als Grundmittel der Erziehung und Bildung ab, das mit Hilfe verbaler und nonverbaler Äußerungen des Lehrers und Schülers verwirklicht wird. Auf Grund dieser Charakteristik kann die Kommunikation als ein Prozess wahrgenommen werden, der aus einzelnen Teilen besteht, die in Kategorien, nachfolgend in Einzelteile, gegliedert werden können. In diesen Prozess treten Schüler/Schülerinnen und Lehrer/Lehrerinnen ein.

Die Analyse der pädagogischen Kommunikation zwischen den Studierenden für das Lehramt (Lehrern) während des Praktikums und den Schülern halten wir für ein mögliches Zeichen der Vorbereitung der Studierenden auf den künftigen Unterricht an Schulen. Der Hauptgrund ist, dass die pädagogische Kommunikation eine Reihe bedeutsamer Einzelheiten enthält – Bewältigung der Disziplin, Arbeit mit den Antworten der Schüler, Aktivierung der Schüler, Erklärung ... usw.

Mit der pädagogischen Kommunikation als Prozess (Folge der Kommunikationsakte und Situationen) befasste sich zum Beispiel Flanders (1963). Dieser gliederte den Unterrichtsprozess in einzelne Teile (Kategorien), aufgrund derer man identifizieren kann, was den einzelnen Kategorien voranging und was ihnen folgte. Sein System ermöglichte ebenfalls, die Häufigkeit einzelner Prozesse in der Unterrichtsstunde festzustellen.

Methodologie der Forschung

Der Forschungsteil des Projektes beruht auf einem gemischten Konzept, d.h. auf der Verwendung sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden. Als eine der Forschungsmethoden wurde die Methode der Frequenz- und Sequenzanalyse von Flanders gewählt.

Aufgrund der Analyse des Bildungsprozesses in Richtung Lehrer – Schüler, Schüler – Lehrer werden die einzelnen Tätigkeiten in der Stunde in 10 Kategorien geteilt. Der Vorteil dieser Methode ist vor allem, dass sie die Beschreibung des Unterrichtsprozesses anhand

der einzelnen Kategorien (Tätigkeit des Lehrers und der Schüler) ermöglicht.

Das ursprüngliche System von N. A. Flanders

Lehrer:

Er akzeptiert Empfindungen des Schülers, bezeigt Sympathien auf eine konstruktive Art.

Er lobt und ermuntert, scherzt, stimmt der Leistung der Schüler zu.

Er nutzt, akzeptiert, verdeutlicht und entwickelt die Gedanken der Schüler.

Er stellt Fragen, stimuliert die Schüler, stellt keine rhetorischen Fragen.

Er deutet, teilt mit, trägt vor, äußert seine Ansichten.

Er gibt Weisungen oder Befehle.

Er kritisiert, erhebt seine Autorität, versucht, ein unangebrachtes Verhalten oder eine falsche Tätigkeit des Schülers zu ändern.

Schüler:

Er antwortet dem Lehrer, aber der Lehrer leitet den Kontakt ein.

Der Schüler allein beginnt das Gespräch, ist aktiv und initiativ im Kontakt mit dem Lehrer.

Stille oder Verwirrung in der Klasse (undeutliche Kommunikation).

Diese Methode ist durch die disproportionale Aufschlüsselung der Kategorien im Hinblick auf die Tätigkeiten des Lehrers limitiert. Mit der Beseitigung dieser Disproportion befasste sich bei uns zum Beispiel Svatoš, der sie mit einer weiteren Kategorie bei Schülern/Schülerinnen ergänzte. Diese Methode umfasste dann im Ganzen fünfzehn Kategorien. Gerade das ergänzte Modell (graphische Darstellung unten) wird zum Hauptinstrument der Forschung.

Analysiert wurde nur die verbale Kommunikation in Richtung Lehrer-Schüler, Schüler-Lehrer und ein Schüler – andere Schüler. Die Daten wurden in Form von Audioaufnahmen erworben und deshalb ist es nicht möglich, die nonverbale Kommunikation während des Unterrichtsprozesses zu beobachten.

Die Kategorie des Benehmens in dem neu bearbeiteten Systems von Flanders (nach Svatoš und Doležalová, 2011)

Lehrer:

Er akzeptiert die Empfindungen des Schülers, bezeigt Sympathien auf eine konstruktive Art.

Er lobt und ermuntert, scherzt, stimmt der Leistung der Schüler zu.

Er nutzt, akzeptiert, verdeutlicht und entwickelt die Gedanken der Schüler.

Er stellt Fragen, stimuliert die Schüler, stellt keine rhetorischen Fragen.

Er deutet, teilt mit, trägt vor, äußert seine Ansichten.

Er gibt Weisungen oder Befehle.

Er kritisiert, erhebt seine Autorität, versucht, ein unangebrachtes Verhalten oder eine falsche Tätigkeit des Schülers zu ändern.

Schüler:

Er stellt Fragen, sucht Halt und Hilfe beim Lehrer.

Er stellt Fragen, sucht Halt und Hilfe bei Mitschülern.

Er teilt mit, erklärt, äußert seine Ansichten – „durch den Druck“ und unter der Wirkung des Lehrers/der Lehrerin (anderer Personen).

Er teilt mit, erklärt, äußert seine Ansichten – aus eigener Aktivität und Motivation.

Er führt, modifiziert, leistet Hilfe bei der Tätigkeit eines anderen (der anderen).

Es verläuft eine klare Gruppendiskussion (eine Diskussion innerhalb der ganzen Klasse).

Die Schüler/Schülerinnen führen eine selbstständige Lerntätigkeit aus – ohne eine sichtbare Interaktion.

Stille oder Verwirrung in der Klasse (undeutliche Kommunikation).

Eine weitere Forschungsmethode ist die Methode der Analyse des Notizbuchs der Selbstreflexion, welches die Studierenden während der Forschung zu führen hatten.

Erfassung der Daten

Zur Zielgruppe waren Studierende des Lehramts im Studienprogramm *gesellschaftswissenschaften in der Fachrichtung Bildung* vor ihrem ersten und zweiten Praktikum. Aufgrund der mangelnden Bereitschaft der Studierenden an der Forschung am Anfang der Untersuchung teilzunehmen, wurde auf die Methoden der Zufallsprobe verzichtet, und für die Forschung wurden die Teilnehmer angesprochen, die an der Forschung partizipieren wollten, auch wenn wir uns dessen bewusst waren, dass die Ergebnisdaten durch die Teilnehmerwahl beeinflusst werden können.

Nach der Analyse der Aufnahmen interpretierten die Mitarbeiter der Forschungsgruppe die einzelnen Unterrichtsstunden in Form eines Gesprächs. Den Studierenden wurden auch Literatur und Methoden empfohlen, die ihnen helfen sollten, problematische Teile der Unterrichtsstunden (beispielsweise Arbeit mit den Stundenzielen, Disziplin, Aktivierung der Schüler usw.) zu lösen. Da immer die gleichen Studierenden mitarbeiteten, konnte man die Unterschiede zwischen den Ergebnissen bei dem ersten und dem zweiten Praktikum vergleichen. Einzelne Unterrichtsstunden wurden mit dem Diktafon aufgenommen.

Forschungsziele

Die Forschung beschäftigt sich mit der Frage der Reflexion der Vorbereitung der Studierenden für das Lehramt im Studienprogramm Gesellschaftswissenschaften mit dem Schwerpunkt Unterricht in der Schule. Weiter widmet sie sich der Entwicklung der Arbeit Festlegung eigener Ziele und an Reflexion der eigenen Arbeit im Rahmen des Praktikums. Als ein Teil der Reflexion der Vorbereitung der Studierenden auf das Praktikum wurde die neu bearbeitete Version der sog. Interaktionsanalyse von Flanders benutzt. Diese ergänzten Kategorien von Flanders halten wir für mögliche Indikatoren problematischer Teile der theoretischen Vorarbeiten (fachspezifische Didaktik) bei den Studierenden.

Arbeitshypothesen, beziehungsweise Ausgangsbedingungen der Forschung

Das Ziel des Projektes ist, die Grundfragen der Forschung zu beantworten:

Wie ist die proportionierte Aufteilung der einzelnen Tätigkeiten bei den Studierenden für das Lehramt im Hinblick auf die Kategorien von Flanders?

Es gibt folgende Arbeitshypothesen der Forschung:

H1: Das Engagement der Schüler und Schülerinnen in der Unterrichtsstunde wird sich beim Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Praktikum unterscheiden.

H2: Die Respondenten werden bei dem zweiten Praktikum mehr Fragen höherer kognitiver Ansprüche als bei dem ersten Praktikum wählen.

H3: Die Reaktion auf Repliken der Schüler und Schülerinnen während der Unterrichtsstunde wird sich im Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Praktikum der Studierenden unterscheiden.

Analyse der erworbenen Angaben

Die Datenanalyse wird mittels der Technik der Dateneinführung in Datenmatrizen durchlaufen. Die Angaben werden in das Programm Statistik 10 eingegeben und nachfolgend ausgewertet. Für den Datenvergleich beim ersten und zweiten Praktikum wird der paarige t – Test benutzt werden.

Damit die Zielpunkte der Forschung als eine Forschungsmethode benutzt werden können, wurde die sog. Interaktionsanalyse von Flanders einzelner durchgeführter Unterrichtsstunden gewählt. Diese Unterrichtsstunden wurden kodiert und zeitgemäß in einzelne Phasen nach den angegebenen Kategorien geteilt. Nachfolgend wurden sie mit dem Ziel ausgewertet, festzustellen, welche Kategorie im Unterricht am meisten auftauchte und welche Kategorie hier fehlte.

Die Daten wurden in Form einer Audioaufnahme gewonnen. Der Vorteil der Methode der Audioaufnahme ist die Möglichkeit der Wiederholung. Wie Švec u. Koll. 2009 erwähnen, gibt es dabei auch den

Vorteil der Archivierung, sowie auch der Anwendungsmöglichkeit in Zeitabständen oder der Austausch. Der Nachteil ist, dass wir den Kontakt mit der Realität nicht haben und die Atmosphäre in den Klassen nicht erleben können. Um diesen Nachteil zu eliminieren, wurden die Respondenten zum Schreiben eines Notizbuchs der Selbstreflexion angehalten, in welchem sie das Geschehen in der Klasse, ihre Empfindungen aufzuschreiben und die Zielpunkte für die weiteren Unterrichtsstunden zu formulieren hatten.

1. Welche Kategorie (nach Flanders) war Ihrer Ansicht nach in dieser Unterrichtsstunde am meisten und aus welchem Grund vertreten?

2. Wie haben Sie die Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde gestaltet? Schreiben Sie Ihren Plan auf.

3. Wie schätzen Sie Ihre Wirkung in der Unterrichtsstunde, was halten Sie für positiv, was für negativ?

4. Welche Maßnahmen sind für die Zukunft vorzunehmen, falls Sie der Meinung sind, dass die Stunden aus der Sicht der Kategorien disproportional waren?

ad. 1, diese Frage wurde aufgrund der Beobachtung/Reflexion der eigenen Tätigkeit der Studierenden im Unterricht miteinbezogen.

ad. 2, auf folgende Frage hatte das Ziel zu beobachten, wie die Studierenden ihre Vorbereitung planen, ob sie ein klar festgelegtes Ziel planen, welches Ergebnis aus ihren Unterrichtsstunden für ihre Schüler und Schülerinnen folgt.

ad. 3 in die Frage wurde auch der emotionale Gesichtspunkt eingeführt – „das Gefühl nach der verlaufenen Unterrichtsstunde“, um festzustellen, wie die einzelnen Respondenten den Tätigkeitsablauf in der Unterrichtsstunde und die eigene Tätigkeit wahrnehmen.

ad. 4 die letzte Frage zielt auf die Fähigkeiten der einzelnen Respondenten, die eigene Arbeit zu bewerten, Maßnahmen und Zielpunkte zu formulieren.

Mit der Beobachtung der Kompetenzen bei den Studierenden mittels des pädagogischen Portfolio befasste sich bei uns zum Beispiel Chudý (2004).

Das Ergebnis der Forschung

Aus den Ergebnissen der Daten möchten wir Angaben bekommen, welche die Reflexion und die mögliche nachfolgende Innovation der Ausbildung der künftigen Lehrer im Magisterstudium für das Lehramt im Fach Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Fakultät der Palacký-Universität in Olomouc zum Ziel haben. Eine nächste Frage, die bei der Realisation auftauchte, ist, nach effektiven Instrumenten hinsichtlich des Verlaufs des Praktikums zu suchen, die zum Ziel den Verlauf des Praktikums hätten.

Diskussion

Aufgrund der gewonnenen Daten hoffen wir, dass es uns gelingen wird, die Vorbereitung der künftigen Lehrer besser zu machen. Horská (2009) machte darauf aufmerksam, dass sich mit Hilfe der Rückbindung bei den Studierenden ihre Selbstreflexion entwickelt. Eine solche Rückbindung ist nur dann von Bedeutung, wenn der Studierende seine Fortschritte im Unterricht und in einem Prozess folgen kann. In dem ursprünglichen Projektvorhaben rechneten wir nicht mit der Rückbindung der Form beim Bestimmen des Ziels bei den Studierenden. Diese Methode könnte einmal einen Weg zeigen, wie man die Qualität des Unterrichts erhöhen könnte. Unsere Vermutung sollte der Vergleich von zwei gleichen Datensätzen von Respondenten bestätigen.

Literatur:

- GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GAVORA, P. *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
- FLANDERS, N. Intent, Action and Feedback: A Preparation for Teaching. *Journal of Teacher Education*, 1963, vol. 14, no. 3, pp. 251–260.
- HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009.
- CHUDÝ, Š. Portfólio ako nástroj a produkt pedagogickej praxe v procese sebareflexívnej kompetencie študentov učiteľstva. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.) *Pedagogická praxe v pregraduálnej prípravě učitelů*. Brno: 2004.

- ŠEDO VÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.
- SVATOŠ, T. Pedagogická komunikace a interakce pohledem kategoriálního systému. *Studia paedagogica*, roč. 16, č. 1, 2011, s. 176–190.
- SVATOŠ, T. Snímání a záznam verbální komunikace ve školní třídě. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 2, s. 165–172.
- ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově, Kvantitativně-scientické a kvalitativně – humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Pavlína Vašátová
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: pavlina.vasatova@upol.cz

Diagnostika zrakové percepce v předškolním věku

Lenka FELCMANOVÁ

Diagnostics of Visual Perception in Preschool Children

Summary: This contribution is focused on development and assessment of visual perception in preschool children. It also describes new diagnostic tool for assessment of selected segments of visual perception at preschool age.

Key words: Visual perception, Specific learning disorder, Dyslexia, Test of visual Perception, Pre-school age

Úvod

Vzdělání je v moderních společnostech považováno za jednu z nejcennějších hodnot. Přístup k informacím je základem úspěchu v kterékoli lidské činnosti. Výchozím předpokladem pro práci s informacemi je osvojení dovednosti číst a psát. Lidé, kteří tuto dovednost plně neovládají, se dostávají do znevýhodněného postavení.

Úspěšné osvojení dovednosti číst a psát je podmíněno přiměřeným rozvojem celé řady schopností. Významnou úlohu v tomto složitém procesu zastávají schopnosti percepční. Z tohoto důvodu je hodnocení úrovně zrakového a sluchového vnímání součástí diagnostiky školní zralosti. Oslabení těchto funkcí může vést k rozvoji specifických poruch učení, zejména dyslexie.

Přestože v předškolním věku ještě nelze hovořit o diagnostice specifických poruch učení, lze již v tomto období zaznamenat deficity dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojení školních dovedností, které mohou pozdější obtíže předznamenávat. Včasnou diagnostikou a vhodnou formou intervence je možné dosáhnout zmírnění projevů těchto deficitů. Příspěvek se podrobněji věnuje vývoji zrakové percepce a možnostem její diagnostiky.

Složky zrakového vnímání

Odborníci zabývající se zrakovým vnímáním rozlišují několik složek (či funkcí) zrakového vnímání. V tomto pohledu se nejedná o fyziologické funkce zrakového analyzátoru, ale o funkce ve vztahu ke kvalitě vnímání jako poznávacího procesu. V procesu zrakového vnímání spolu všechny níže uvedené složky velmi úzce souvisejí, navzájem se podmiňují a doplňují.

Existuje několik teorií rozvoje zrakového vnímání. Pro účely tohoto příspěvku jsou uvedeny koncepty rozvoje zrakového vnímání M. Frostigové a B. Sindelarové.

Rozvoj zrakového vnímání dle M. Frostigové

Frostigová (1973) ve svém pojetí rozvoje zrakového vnímání vychází z předpokladu posloupnosti jednotlivých percepčních schopností. Nedostatečné ovládání některé z uvedených schopností zabraňuje osvojení schopností následujících, vývojově vyšších.

Výchozím stupněm percepčních schopností je v tomto konceptu vizuomotorická koordinace. Jedná se o koordinaci oka a těla, oka a nohy a především oka a ruky. Osvojení této schopnosti je dle autorky předpokladem rozvoje dalších percepčních schopností. Druhým stupněm vizuální percepce je vnímání figury a pozadí. Jedná se o rekognici, tedy znovupoznání určitého tvaru, který je součástí komplexního obrazu. Další stupeň vývoje autorka označuje jako konstantní vnímání tvaru. Tato schopnost zahrnuje rozpoznání určitého tvaru nezávisle na jeho velikosti, poloze nebo barvě. Čtvrtým stupněm je vnímání polohy předmětu v prostoru. Jedná se především o rozlišení vzdálenosti a umístění

jednotlivých předmětů ve vztahu k pozorovateli. Tato oblast zahrnuje také rozlišování inverzních (osově převrácených) obrazců. Posledním stupněm zrakového vnímání je v tomto pojetí vnímání vztahů v prostoru, tedy vzájemné polohy dvou či více předmětů (Frostigová, 1973; Pokorná, 2000, 2010).

Rozvoj zrakového vnímání dle B. Sindelarové

Sindelarová (2007) ve své metodice nápravy specifických poruch učení vychází z pojetí příčin těchto poruch jako deficitů dílčích funkcí.

V oblasti zrakového vnímání rozlišuje následující funkce:

1. Optická diferenciacie figury a pozadí, zaměření pozornosti

Jedná se o schopnost vydělit určitou část z celku a současně vnímat celostně.

2. Zraková diferenciacie, analýza, syntéza

Zrakovou diferenciaci chápeme jako schopnost rozlišovat nazírané objekty (osoby, předměty a abstraktní symbolické obrazce) a jevy dle určitého znaku (tvar, barva, velikost, umístění v prostoru atd.). Vágnerová (2009) uvádí, že tato schopnost není závislá jen na zrakovém vnímání, ale i na strategii vnímání. Její rozvoj se projevuje celkovým zlepšením orientace v poznávané situaci.

Zrakovou syntézou a analýzou rozumíme schopnost rozkládat komplexní zrakový vjem na jednotlivé části resp. skládat dílčí části v jeden celek.

3. Zraková paměť

Úkolem zrakové paměti je krátkodobé i dlouhodobé uchovávání obrazů zrakových podnětů.

Vývoj zraku a zrakového vnímání do tří let věku

Zobanová (2007) uvádí, že vývoj oka zralého novorozence není dokončen. Na sítnici ještě není zcela vyvinuta žlutá skvrna. Čípky, které obsahuje, nemají správný tvar a uspořádání. Z tohoto důvodu převládá u dítěte v prvních dnech po porodu skotopické vidění. Nedožralá je i zraková dráha. Také zraková centra v mozkové kůře ještě nejsou dostatečně diferencována. Dítě v tomto období ještě nedokáže sledovat

ani fixovat zrakové podněty. Na podněty reaguje pouze konjugovanými pátracími pohyby. Zraková ostrost odpovídá úrovni periferního vidění. Druhý týden věku dítěte je považován za počátek fotopického vidění, tj. vidění nehybného vysoce kontrastního předmětu a vnímání barev. V tuto dobu začíná dítě vnímat lidský obličej. Optimální vzdálenost pro zrakové vnímání je 20 až 30 centimetrů. Od pátého týdne věku začíná dítě, zatím nepravidelně, fixovat sledovaný předmět. K fixaci používá každé oko zvlášť. V kontaktu s člověkem, který se mu věnuje a přiměřeně dlouho jej sleduje, reaguje pohledem do očí. Význam očního kontaktu si však ještě neuvědomuje.

Od druhého měsíce se začíná objevovat krátká binokulární fixace, dítě použije obě oči současně. Dítě je v tuto dobu schopné sledovat pohybující se předmět nepřecházející středovou čáru.

Ve třetím měsíci dozrávají buňky místa nejostřejšího vidění na sítnici – vyhloubeného středu žluté skvrny (foveoly centralis). S dozráváním žluté skvrny se zvyšuje zraková ostrost. Současně dítě začíná nastavovat osy pohledu obou očí k podnětu. Jedná se o počátek protisměrných disjungovaných pohybů. Od této doby již není sledování pohybujícího se předmětu omezeno středovou čarou. Vágnerová (1997) uvádí, že dítě již začíná rozlišovat objekty, prozatím však jen v pasivně receptivní rovině. Z toho důvodu manipuluje se všemi objekty, včetně částí vlastního těla, stejně.

Ve čtvrtém měsíci je již oko dítěte schopné plné akomodace. V šestém měsíci je ukončen vývoj žluté skvrny a začíná se rozvíjet tzv. fúzní reflex umožňující spojení obrazů z obou očí v jeden prostorový vjem. Od šestého měsíce tedy dítě dovede vnímat prostorově.

V batolecím věku dochází k upevňování a zdokonalování binokulárního vidění v souvislosti s rozvojem pohybu a vzpřimováním dítěte. Vývoj všech binokulárních reflexů je ukončen ve třech letech věku dítěte (Zobanová, 2007).

Pokorná (2010) uvádí, že již dvouleté dítě dokáže vnímat indiférentní polohu předmětu v prostoru. Poznává známou osobu či předmět v různých polohách (postavu z profilu či otočenou zády k dítěti, předmět ve svislé či vodorovné poloze popř. různě natočený). Tato schopnost je označována jako konstantnost vnímání. V tomto věku však dítě

ještě nedokáže rozlišit předměty v inverzním postavení, tj. zrcadlově obrácené. Pokorná (2010) dodává, že uvedené věkové zařazení rozvoje konstantnosti vnímání se nevztahuje na vnímání abstraktních symbolických obrazů. Vágnerová (2009) uvádí, že konstantnost vnímání jako schopnost rozlišit a identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho velikost, polohu příp. pozadí či překrytí se rozvíjí až mezi čtvrtým a šestým rokem života.

Batole je již také schopné diferencovat předměty podle tvaru a barvy. Rozeznává známé objekty i ve formě vyobrazených symbolů.

Rozvoj zrakového vnímání v předškolním a školním věku

Pro předškolní věk je charakteristické tzv. globální vnímání (synkretismus). Děti v tomto věku ještě neprovádějí aktivní exploraci, tj. zaměřené zkoumání svého okolí. Získávají tak pouze celkový vjem vnímaného předmětu či vjem určitého detailu, který však nedovedou analyzovat. Ze stejného důvodu si tedy ani nemohou uvědomovat možné spojitosti a vztahy mezi jednotlivými částmi pozorovaného celku spoluurčujícími jeho výslednou kvalitu. U dětí předškolního věku ještě převládá tzv. poznávací egocentrismus a fenomenismus. Dítě vnímá sledovaný objekt tak, jak se mu v danou chvíli jeví. Vnímání je tedy vázáno na aktuální stav konkrétní reality i subjektivní stav a pohled dítěte. Zjevná podoba věcí je pro dítě natolik významná, že dojde-li k její proměně, ztrácí daná věc pro dítě svou původní totožnost (Vágnerová, 1997).

Vágnerová (2009) uvádí, že v předškolním věku se postupně rozvíjí schopnost diferencovat polohu abstraktního obrazce. Přibližně od čtvrtého roku je dítě schopné rozeznat jednoduché symbolické obrazce lišící se tvarem. Později, mezi pátým a šestým rokem, je dítě schopné rozlišovat horizontální inverzi tvarů ($\cup$ $\cap$). Teprve okolo šesti až sedmi let věku je schopné rozlišit tvary lišící se otočením podle osy v rovině vertikální ($\llcorner$ $\lrcorner$). Diferenciace vertikální polohy je spojena s dozráváním určitých struktur pravé hemisféry, k níž dochází až v období odpovídajícím nástupu školní docházky.

Ve školním věku dochází k posledním zásadním změnám ve vnímání. Dítě je již schopné vnímat diferencovaně. Uvědomuje si, že celek je

sestaven z jednotlivých částí, jejichž vzájemný vztah je pro jeho výslednou kvalitu významný. Vnímání již není odvislé od aktuální situace či jedné podoby reality, hovoříme o decentrovaném vnímání. Děti v tomto věku již také chápou, že změna vnějších znaků určitého objektu nemění jeho podstatu.

Kvalita zrakového vnímání ovlivňuje úspěšnost při osvojování některých školních dovedností, zejména čtení.

Charakteristiky zrakového vnímání u osob s dyslexií

Poruchy zrakového vnímání charakteristické pro některé subkategorie dyslexie nejsou poruchami zrakového analyzátoru ve smyslu zrakových vad. Deficit ve zrakovém vnímání, dobovými autory označovaný jako slovní slepota, byl v počátcích výzkumu dyslexie považován za základní příčinu této poruchy. Hlavní obtíží se v tomto případě jeví být narušené vizuálně prostorové zpracování podnětů.

Dosavadní výzkumy prokázaly u osob s dyslexií určité odchylky ve zrakovém vnímání. Vyhnálek, Brzezný a Jeřábek (2006) zmiňují odlišnosti v rozložení zrakového pole. U normálních čtenářů je pozornost při zrakovém vnímání rozložena stupňovitě. Největší pozornost je zaměřena na podněty uprostřed zrakového pole promítané na makulu, směrem k okrajům sítnice zraková pozornost klesá. U vyšetřované skupiny dyslektiků bylo zjištěno, že jejich zraková pozornost je rozložena difuzně. Citlivost na zrakové podněty ve středu zrakového pole se neliší od oblastí periferie.

Zelinková (2003) a Jošt (2011) poukazují na výzkum zaměřený na zhodnocení perzistencí vizuálních podnětů. Obraz zrakového podnětu přetrvává ještě krátký čas po tom, co externí podnět již zmizel ze zorného pole. Vizuální perzistence přetrvávají po dobu nezbytně nutnou pro vyhodnocení informací, které poskytují. U některých jedinců s dyslexií byly zjištěny prodloužené tzv. separační prahy. Jedná se o časové intervaly mezi jednotlivými expozicemi vizuálních podnětů, které jsou nezbytné pro oddělené vnímání prezentovaných podnětů. Pokud je tento interval snížen pod kritickou hranici, jedinec již není schopen identifikovat jednotlivé prvky (např. písmena), které jsou pak vnímány

jako jeden chaotický obraz. U sledovaných dyslektiků byla prokázána potřeba delšího časového intervalu mezi prezentací jednotlivých podnětů než u kontrolní skupiny.

Vizuální perzistence se u dyslektiků projevuje nejen v případě postupně předkládaných podnětů, ale i v případě simultánně předkládaných podnětů. Pokud je v zorném poli příliš mnoho podnětů blízko sebe, jsou opět vnímány jako jeden celek.

Još (2011) poukazuje na studie zaměřené na funkci magnocelulárního a parvocelulárního systému. Uvedené systémy řízené z thalamu jsou zaměřeny na zpracování různých druhů podnětů. Zjednodušeně můžeme uvést, že magnocelulární systém odpovídá za zpracování informace o pohybu ve zrakovém poli a časových sekvencích mezi expozicemi jednotlivých podnětů. Při čtení textu se aktivuje při přechodu z písmena na písmeno. Zatímco parvocelulární systém odpovídá za detailní zpracování podnětu – velikosti a tvaru písmene a fixaci podnětu po dobu potřebnou ke spojení s příslušným fonémem, magnocelulární systém odpovídá za vymazání obrazu předchozího písmene a umožní přechod na další. Ve výzkumných studiích byl prokázán rozdíl v detekci rychlosti pohybu podnětu ve zrakovém poli a detekci koherentního pohybu u dyslektiků a kontrolní skupiny. Koherentním je označován pohyb většího počtu prvků uspořádaný podle společné rychlosti a směru. Obtíže s diskriminací rychlosti podnětů ve zrakovém poli se ve čtenářském projevu manifestují nápadně pomalým čtením. Obtíže v identifikaci koherentního pohybu se projevují nepřesným čtením s vysokou mírou chybovosti při zachování přijatelné rychlosti čtení. Oba typy obtíží jsou spojovány se strukturálním narušením magnocelulárního systému.

Doposud nejvíce pozornosti bylo v souvislosti s dyslexií věnováno pravděpodobně výzkumu očních pohybů.

Diagnostika zrakové percepce

V diagnostické praxi se setkáváme s testy primárně zaměřenými na zhodnocení zrakové percepce. Položky věnované zrakovému vnímání jsou také součástí celé řady komplexních testů. Hodnocení zrakového

vnímání je součástí např. kresebných testů, neverbálních testů inteligence, testů neverbální paměti, testů školní zralosti aj.

Následuje stručné představení vybraných diagnostických metod hodnotících úroveň zrakového vnímání.

Testy zrakové percepce

Vývojový test zrakového vnímání

Z používaných testů hodnotí Vývojový test zrakového vnímání autorky M. Frostigové nejvíce oblastí zrakové percepce. Test vychází z autorčina pojetí vývoje zrakového vnímání, dle kterého je osvojení vývojově vyšší percepční schopnosti podmíněno předchozím osvojením schopnosti vývojově nižší.

Uvedené subtesty obsahují úlohy zaměřené na jednotlivé stupně vývoje percepčních schopností. Standardizovaná verze testu z roku 1973 obsahuje celkem 72 položek distribuovaných do pěti subtestů. Položky jsou řazeny s rostoucí obtížností. Vypracování úloh v subtestech I, II, IV a V je určeno věkem dítěte.

Test I hodnotí vizuomotorickou koordinaci oka a ruky. Obsahuje 16 úloh zahrnujících kresbu nepřerušovaných rovných či zakřivených čar ve vymezeném prostoru a spojování vyznačených bodů bez vodících čar.

Test II obsahuje osm úloh zaměřených na rozlišování figury a pozadí. Subtest zahrnuje úlohy na rozlišení navzájem se protínajících obrazců a vyhledání obrazců skrytých na komplexním pozadí.

Test III je zaměřen na zhodnocení konstantního vnímání tvaru. Obsahuje celkem 32 položek, v nichž mají děti za úkol vyhledat vybrané geometrické tvary.

Test IV hodnotí vnímání polohy předmětu v prostoru. V osmi úlohách děti vyhledávají zrcadlově převrácené či otočené figury.

Test V je zaměřen na vnímání prostorových vztahů. Úkolem v tomto subtestu je spojování bodů dle uvedeného vzoru. Test V obsahuje osm položek.

Vývojový test zrakového vnímání je určen především pro děti předškolního a mladšího školního věku, ale je možné jej využít i u starších dětí, jedná-li se o děti se zdravotním postižením. Normy jsou vytvořeny

pro děti ve věkovém rozmezí od čtyř do deseti let. V zahraničí je v současné době využívána druhá standardizovaná verze testu z roku 1993, která je doplněna o tři subtesty – Coping, Visual Closure a Visual-Motor speed. V České republice není tento test poradenskými pracovníky hromadně využíván. Jeho jistou nevýhodou může být relativně velká časová náročnost a nákladnost administrace.

Reverzní test

Reverzní test, jehož autorem je A. W. Edfeld, je v české poradenské praxi široce používán. Účelem tohoto testu je posouzení zralosti dítěte pro výuku čtení. Test obsahuje celkem 84 položek zaměřených na zhodnocení úrovně zrakové diferenciací symbolů. Každá položka obsahuje dvojici figur, z nichž některé jsou identické, jiné jsou rozdílné tvarem či vzájemnou polohou. Děti mají za úkol posoudit, zda jsou tyto figury stejné, nebo se navzájem liší.

Test je založen na stanovení míry reverzní tendence. Reverzní tendencí autor označuje tendenci zaměňovat zrcadlově obrácené tvary. Jedná se o přirozené stádium zrakového vývoje. Existuje vztah mezi intenzitou reverzní tendence a úspěšností v procesu osvojování čtení. Vyznačuje-li dítě před nástupem do školy velké procento chyb v rozlišení reverzních figur, je vysoce pravděpodobné, že se u dítěte projeví obtíže při osvojování čtení. Test je určen dětem od 5 do 8 let. Test je možné využít při vyšetřování školní nezralosti či v diferenciální diagnostice specifických poruch učení a organických postižení mozku.

Standardizace tohoto testu proběhla v 60. letech minulého století a zavedené normy již neodpovídají aktuálnímu stavu percepčních schopností dětí předškolního a mladšího školního věku (Vágnerová, 2009).

Rekogniční test reverzní tendence

V reakci na Edfeldův Reverzní test vzniklo několik testů reverzní tendence. Jedním z nich je i Rekogniční test reverzní tendence O. Zápotočné z roku 1990. Autorka vychází z předpokladu, že primární příčina záměny reverzních tvarů se nenachází v oblasti percepce, ale v procesu uchovávání informací v paměti. Metoda je určena pro děti od 5 let

6 měsíců do 8 let 6 měsíců věku. Je možné ji využít k individuální i skupinové administraci.

Test obsahuje jednu zácvičnou a patnáct hodnocených položek. Jednotlivé úlohy jsou tvořeny předlohami, které jsou dítěti prezentovány po dobu tří sekund. Z nabídky dvanácti tvarů dítě následně vybírá tvar totožný s předlohou. V rekogničním materiálu jsou vždy uvedeny dvě položky identické s předlohou a deset rozdílných.

Test je možné využít při vyšetřování školní nezralosti či v diferenciální diagnostice specifických poruch učení a organických postižení mozku.

Test diskriminace tvarů

Test byl vytvořen J. Švancarou v roce 1976. Jeho použití je vhodné zejména při diagnostice poruch pozornosti a zrakové percepce, zejména u dětí s podezřením na poruchy pozornosti v důsledku ADD resp. ADHD syndromu. Metoda je určena pro děti a mladistvé od 9 do 18 let.

Test tvoří list formátu A3, na němž je umístěno 1250 obrazců pěti různých tvarů. Otočením testového materiálu je možné dosáhnout změny polohy zobrazených tvarů, což umožňuje určitou variabilitu v jeho použití. Dítě má za úkol vyškrtat obrazce určitého tvaru, jež určí administrátor. Výkon v testu je časově omezen. Po uplynutí vymezené doby administrátor zaznamená místo, kde dítě skončilo, a nechá jej pokračovat dál. Uplynutí dalších vymezených časových úseků je v práci zaznamenáváno, dokud dítě práci nedokončí.

Hodnotí se čas, který dítě k práci potřebovalo a počet opomenutých znaků, chyb a oprav (Vágnerová, 2009).

Test obkreslování

Autory tohoto kresebného testu jsou Z. Matějček a M. Strnadová (1970). Jeho cílem je zhodnocení úrovně funkcí, jejichž součinnost se uplatňuje při kresebném napodobování. Zaměřuje se na oblast motoriky, zrakové percepce a především na jejich součinnost, tedy vizuomotorickou koordinaci. Stanovené normy jsou určeny pro děti ve věku od 5 do 12 let. Test je možné využít pro individuální i hromadnou administraci. Autoři doporučují provádět hromadnou administraci s dětmi ve věku od 7 let.

Test obsahuje celkem dvanáct předloh, které mají děti za úkol napodobit. Jednotlivé položky jsou řazeny s rostoucí obtížností. Položky 1 až 5 obsahují jednoduché geometrické tvary. Předlohy 6 až 9 představují složitější rovinné obrazce. Nejobtížnější úlohu, překreslení prostorových obrazců, reprezentují položky 10 až 12.

Test může být využit jako doplňková metoda při diagnostice lehkých mozkových dysfunkcí a dalších poruch, jejichž projevy zahrnují narušení či opoždění percepčně motorického vývoje.

Příprava nového testu zrakové percepce

K hodnocení úrovně zrakového vnímání je v současnosti k dispozici řada standardizovaných diagnostických nástrojů, bohužel jako v jiných případech i zde platí pravidlo, že po určité době mohou zastarávat a normy nemusejí být validní. Z tohoto důvodu pracovnice Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 4 v Modřanech v roce 2006 projeví zájem o jednoduchou ekonomickou metodu vyšetření jednotlivých složek zrakového vnímání. Na základě formulovaných požadavků byl zahájen výzkum, jehož cílem bylo vytvoření nového standardizovaného nástroje ke zhodnocení zrakové percepce.

Realizace výzkumu

Cílem výzkumu bylo vytvoření testu zaměřeného na zhodnocení úrovně zrakového vnímání dětí předškolního věku, následné vyhodnocení jeho validity a vytvoření národních norem.

Příprava testu

Při přípravě testu jsem se řídila předem stanovenými kritérii ze strany Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 4 v Modřanech. Prvním z nich bylo zaměření testu na více složek zrakového vnímání. Druhý se týkal možností využití testu. Mělo se jednat o screeningovou metodu vyšetření zrakového vnímání u dětí předškolního věku určenou pro individuální administraci v poradenském zařízení i pro hromadnou administraci v předškolních zařízeních. Časová náročnost administrace by i s přípravou pomůcek neměla překročit dvacet minut.

Na základě výše uvedeného zadání jsem sestavila test obsahující 46 položek distribuovaných do šesti subtestů.

Subtest 1 je zaměřený na rozlišování statických inverzních figur. Obsahuje celkem sedm položek seřazených s rostoucí obtížností. Děti mají za úkol vyhledat obrazec, který se liší od ostatních otočením podle horizontální nebo vertikální osy.

Subtest 2 zahrnuje tři položky zaměřené na zrakovou analýzu a syntézu. Položky jsou opět řazeny s rostoucí obtížností. Děti z nabídky vybírají obrazec, který svým tvarem odpovídá zobrazenému rozstříhanému obrazci.

Subtest 3 hodnotí vnímání konstantnosti tvaru. Obsahuje celkem jedenáct položek. Děti mají za úkol v uvedených obrazcích identifikovat čtverec.

Subtest 4 se zaměřuje na rozlišení figury a pozadí. Úkolem dětí je vyhledat na pozadí geometrické útvary. Subtest je rozdělen do dvou úloh, z nichž první obsahuje pět a druhá šest položek.

Subtest 5 obsahuje úlohy zaměřené na zhodnocení vizuomotorické koordinace a rozlišení figury a pozadí. Děti mají za úkol ve třech úlohách obtáhnout kontury geometrických tvarů, které se navzájem prolínají. Subtest obsahuje celkem devět položek.

Subtest 6 je zaměřen na vizuomotorickou koordinaci. Obsahuje tři položky, v nichž mají děti za úkol překreslit obrazec podle uvedeného vzoru.

Z vypracovaných subtestů 3, 4, 5 a 6, v jejichž zadání je obtahování obrazců, je možné též hodnotit úroveň grafomotoriky.

Test neobsahuje úlohy pro zhodnocení zrakové paměti. Hromadná administrace takové úlohy by byla obtížná a administrátor by pravděpodobně nedokázal zajistit všem dětem stejné výchozí podmínky. Při individuální administraci by bylo vhodné subtest s tímto zaměřením zařadit.

Při přípravě testu jsem čerpala inspiraci z celé řady materiálů, nejvíce však z Vývojového testu zrakového vnímání, Reverzního testu a Testu obkreslování.

Pilotáž

Prvotní verze testu obsahovala celkem osm listů se čtyřiceti osmi položkami. Každý ze subtestů byl zařazen na samostatný papír. Subtest 1

byl rozdělen podle obtížnosti na dva samostatné listy. Test individuálně vypracovalo dvanáct dětských klientů pedagogicko-psychologické poradny. Pilotážní hromadné administrace v předškolním zařízení se účastnilo deset dětí.

Ze strany pracovníků pedagogicko-psychologické poradny, s níž jsem spolupracovala, byl vznesen požadavek na snížení počtu listů papíru z ekonomických důvodů. Původní test byl následně upraven do stávající podoby. Položky subtestu 1 byly zmenšeny a zařazeny na jeden list. Ze subtestu 5 byly odstraněny dvě položky. Subtest 5 byl dále zmenšen a zařazen na jeden list společně se subtestem 4. Upravený test obsahuje celkem šest stránek.

Administrace

Navržený test je administrován společně se standardizovaným testem používaným ke zhodnocení připravenosti ke čtení (Reverzní test A.W. Edfelda). V prvotní fázi výzkumu tvořil výzkumný vzorek 60 dětí (31 chlapců a 29 dívek) navštěvujících mateřskou školu ve věkovém rozmezí 63 až 84 měsíců. Pro účely vyhodnocení testu byly děti rozděleny do dvou věkových skupin. První skupinu tvořily děti ve věku 5 let až 6 let, druhou pak děti ve věku 6 let a 1 měsíc až 7 let a 1 měsíc. Dvě děti nebyly české národnosti. Současného vypracování standardizovaného testu se účastnilo 38 dětí (21 chlapců a 17 dívek).

Jako první byl dětmi vypracován navržený test. Pro administraci tohoto testu byly vytvořeny Pokyny pro administraci a vyhodnocování, podle nichž bylo následně postupováno. Výsledky ve standardizovaném Reverzním testu byly hodnoceny dle pokynů v manuálu.

V současné době probíhá finální fáze standardizačního výzkumu, který je realizován na vzorku 900 respondentů ve stejném věkovém rozmezí (63 až 84 měsíců) v pěti krajích České republiky. Finální část standardizačního výzkumu byla podpořena Grantovou agenturou Univerzity Karlovy.

Průběžné výsledky výzkumu

Aritmetické průměry, směrodatné odchylky

Výpočet aritmetických průměrů slouží k prvnímu odhadu kritických hodnot pro rozlišení výkonu. Směrodatná odchylka informuje o tom,

jak se výkony jednotlivců liší od průměru skupiny. Oba údaje byly dále použity při výpočtu T-testu.

Tabulka 1 uvádí údaje o aritmetických průměrech a směrodatných odchylkách výkonů v navrženém testu a jeho jednotlivých subtestech u věkové skupiny 5 let 0 měsíců až 6 let 0 měsíců.

Tabulka 1

Věková skupina 5,0–6,0				
		Dívky	Chlapci	Celkem
Subtest 1	průměr	4,7	4,1	4,4
	sm. odchylka	1,8	2,3	2,1
Subtest 2	průměr	1,6	1,6	1,6
	sm. odchylka	1,2	1,1	1,2
Subtest 3	průměr	4,4	5,0	4,7
	sm. odchylka	2,8	1,7	2,3
Subtest 4	průměr	11,1	10,3	10,7
	sm. odchylka	2,2	2,8	2,6
Subtest 5	průměr	6,9	6,7	6,8
	sm. odchylka	1,6	2,0	1,8
Subtest 6	průměr	1,9	1,4	1,7
	sm. odchylka	1,3	1,1	1,2
Test celkem	průměr	31,6	28,9	30,0
	sm. odchylka	7,6	7,3	7,5

Tabulka 2 obsahuje údaje o aritmetických průměrech a směrodatných odchylkách výkonů v navrženém testu a jeho jednotlivých subtestech u věkové skupiny 6 let 1 měsíc až 7 let 1 měsíc.

Tabulka 2

Věková skupina 6,1–7,1				
		Dívky	Chlapci	Celkem
Subtest 1	průměr	5,4	5,3	5,4
	sm. odchylka	1,7	1,2	1,4
Subtest 2	průměr	2,2	2,4	2,3
	sm. odchylka	0,7	0,9	0,8

Subtest 3	průměr	6,1	5,1	5,6
	sm. odchylka	2,7	1,5	2,3
Subtest 4	průměr	11,6	11,6	11,6
	sm. odchylka	2,9	1,8	2,4
Subtest 5	průměr	8,0	7,3	7,6
	sm. odchylka	1,1	1,2	1,2
Subtest 6	průměr	2,5	2,3	2,4
	sm. odchylka	1,3	1,0	1,1
Test celkem	průměr	35,8	34,1	34,9
	sm. odchylka	8,5	5,0	7,0

Tabulka 3 uvádí údaje o aritmetických průměrech a směrodatných odchylkách výkonů v navrženém testu a jeho jednotlivých subtestech u všech testovaných dětí.

Tabulka 3

Děti celkem				
		Dívky	Chlapci	Celkem
Subtest 1	průměr	5,1	4,7	4,9
	sm. odchylka	1,8	1,9	1,9
Subtest 2	průměr	1,9	2,0	2,0
	sm. odchylka	1,0	1,1	1,0
Subtest 3	průměr	5,2	5,1	5,2
	sm. odchylka	2,9	1,6	2,3
Subtest 4	průměr	11,4	11,0	11,2
	sm. odchylka	2,6	2,4	2,5
Subtest 5	průměr	7,5	7,0	7,2
	sm. odchylka	1,5	1,7	1,6
Subtest 6	průměr	2,2	1,8	2,0
	sm. odchylka	1,3	1,1	1,2
Test celkem	průměr	33,3	31,6	32,4
	sm. odchylka	8,5	6,8	7,7

Statistické vyhodnocení významnosti rozdílů výkonů

Určení významnosti rozdílů ve výkonu je nutné pro pozdější vytvoření norem k dané diagnostické či screeningové metodě. K vyhodnocení statistické významnosti rozdílů výkonů mezi chlapci a dívkami a oběma věkovými skupinami bylo použito metody T-testu. Dosažené hodnoty jsou zaznamenány v *tabulce 4*.

Tabulka 4

T-test	
dívky x chlapci	t=1,013
mladší děti x starší děti	t=10,632

Poznámka: Kritická hodnota pro 1% hladinu významnosti je rovna 2,711. Kritická hodnota pro 5% hladinu významnosti je rovna 2,025.

Z porovnání dosažených hodnot v *tabulce 4* s kritickými hodnotami pro uvedené hladiny významnosti je zřejmé, že rozdíly ve výkonu dívek a chlapců nejsou statisticky významné. Naproti tomu rozdíly ve výkonu mladších a starších dětí jsou vysoce statisticky významné.

Z uvedených zjištění vyplývá, že při následném sestavování norem k navrženému testu je třeba zpracovat diferencované normy dle věku.

Relativní četnosti

Tabulka 5 obsahuje údaje o procentuálním vyjádření relativních četností bodového hodnocení v navrženém testu u dívek, chlapců a celé testované skupiny. Pro účely posouzení rozložení relativních četností bylo vytvořeno 8 skupin bodového hodnocení v rozmezí pěti bodů.

Tabulka č. 5

Relativní četnosti bodového hodnocení				
Skupiny	Dosažené body	Dívky (%)	Chlapci (%)	Celkem (%)
1	5–10	0	0	0
2	11–15	7	3	5
3	16–20	0	3	2
4	21–25	10	7	8

5	26–30	10	29	20
6	31–35	35	32	33,5
7	36–40	17	19	18
8	41–45	21	7	13,5

Analýza testových položek

Při položkové analýze, která je nezbytná pro zhodnocení kvality jednotlivých testových úloh, jsme se zaměřili na posouzení obtížnosti jednotlivých položek testu. Za nepřiměřeně obtížné jsou považovány takové položky, které buď řešila většina respondentů (více než 90 %), nebo naopak příliš málo respondentů (méně než 10 %). Obtížnost položky je vyjádřena koeficientem obtížnosti. Nejobtížnější úloha, kterou nesplnil žádný z respondentů, odpovídá hodnotě koeficientu 1,00. Koeficient obtížnosti položky, kterou splnili všichni respondenti, odpovídá hodnotě 0,00. Vhodně konstruovaný test i jeho případné subtesty by měly obsahovat položky s různou mírou obtížnosti. Pokud test obsahuje více položek podobné obtížnosti a není-li k tomu zvláštní důvod, je vhodné některou z těchto položek vyřadit nebo změnit její obtížnost. *Tabulka 6* zobrazuje procentuální vyjádření úspěšnosti plnění a koeficient obtížnosti jednotlivých položek v subtestech 1 až 5.

Tabulka 6

	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Subtest 4	Subtest 5
Položka 1	75 %	73 %	52 %	47 %	98 %
	0,25	0,27	0,48	0,53	0,02
Položka 2	87 %	72 %	93 %	88 %	97 %
	0,13	0,28	0,07	0,12	0,03
Položka 3	91 %	52 %	22 %	75 %	97 %
	0,08	0,48	0,78	0,25	0,03
Položka 4	65 %		22 %	90 %	95 %
	0,35		0,78	0,1	0,05
Položka 5	75 %		30 %	90 %	80 %
	0,25		0,7	0,1	0,2

Položka 6	48 %		63 %	93 %	95 %
	0,52		0,37	0,07	0,05
Položka 7	48 %		35 %	98 %	50 %
	0,52		0,65	0,02	0,5
Položka 8			38 %	78 %	50 %
			0,62	0,22	0,5
Položka 9			82 %	80 %	60 %
			0,18	0,2	0,4
Položka 10			47 %	92 %	
			0,53	0,083	
Položka 11			35 %	97 %	
			0,65	0,033	
Položka 12				90 %	
				0,1	
Položka 13				98 %	
				0,017	

Údaje o Subtestu 6, jehož úlohy byly hodnoceny kvalitativně z maxima 2 bodů, jsou uvedeny v *tabulce 7*.

Tabulka 7

Položka 1		Položka 2			Položka 3		
0 bodů	1 bod	0 bodů	1 bod	2 body	0 bodů	1 bod	2 body
35 %	65 %	40 %	53 %	7 %	40 %	48 %	12 %

Ověření validity testu

K ověření validity navrženého testu bylo zvoleno srovnání s výkonem ve standardizovaném testu zrakové percepce. Pro účely porovnání byl vybrán Reverzní test. V první fázi výzkumu vypracovalo navržený test současně s Reverzním testem celkem 38 dětí. V současné době probíhá společná administrace navrženého testu a standardizovaného testu u 500 respondentů. Hodnota korelačního koeficientu zjištěná v úvodní části výzkumu bude konfrontována s výsledky z aktuálně realizovaného šetření s 500 respondenty.

Tabulka 8 uvádí hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu hrubého skóre dosaženého ve zkušebním testu s hrubým skóre dosaženým v Reverzním testu z úvodní fáze výzkumu.

Tabulka 8

	Pearsonův korelační koeficient
Dívky	0,89
Chlapci	0,77
Celkem	0,79

Poznámka: Kritické hodnoty korelačního koeficientu pro daný počet respondentů ($n=38$) v je 1% hladině významnosti roven 0,393, v 5% hladině významnosti 0,304.

Z porovnání údajů v tabulce č. 8 s kritickými hodnotami korelačního koeficientu uvedenými v poznámce vyplývá, že dosažená hodnota korelace mezi oběma soubory je vysoce statisticky významná.

Na základě porovnání výkonu ve standardizovaném testu zrakové percepce (Reverzním testu) s výkonem v navrženém testu můžeme předběžně usuzovat, že navržený test slouží k účelu, ke kterému byl vytvořen.

Závěr

Sledování úrovně dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování školních dovedností ještě před nástupem školní docházky umožňuje zjištění případných nedostatků a zahájení cílené intervence, která je s ohledem na vyzrávání mozkové kůry nejefektivnější právě v předškolním věku.

Z prvotního výzkumu usuzujeme, že navržený test plní funkci, pro kterou byl vytvořen. Po dokončení standardizačního výzkumu by test mohl rozšířit nabídku standardizovaných nástrojů užívaných ke zhodnocení zrakové percepce v období před nástupem povinné školní docházky. Jednoduchost a rychlost jeho administrace i následného vyhodnocení byly základními požadavky, které byly na test ze strany pracovníků školských poradenských zařízení kladeny. Test zároveň postihuje více složek zrakové percepce, což umožňuje vytvoření komplexnější představy o úrovni zrakové percepce sledovaného jedince, než je

tomu například u Reverzního testu, který je zaměřen pouze na oblast zrakové diferenciaci.

Literatura:

- FROSTIGOVÁ, M. *Príručka pre administrovanie a interpretovanie vývinového testu zrakového vnímania*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1973.
- JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011.
- JOŠT, J. Oční pohyby a čtení (1. část). *Speciální pedagogika*, 2005, roč. 15, č. 4, s. 276–284.
- JOŠT, J. Oční pohyby a čtení (2. část). *Speciální pedagogika*, 2006, roč. 16, č. 1, s. 36–49.
- MATĚJČEK, Z.; STRNADOVÁ, M. *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1970.
- POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. Praha: Portál, 2000.
- POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. Praha: Portál, 2000.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010.
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2007.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D. (eds.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1997.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008.
- VYHNÁLEK, M.; BRZENÝ, R.; JEŘÁBEK, J. Oční pohyby u specifických vývojových dyslexií. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2006, roč. 102, č. 5, s. 256–261.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003.
- ZOBANOVÁ, A. *Metody preventivního vyšetřování zraku. Manuál pro preventivní prohlídky zraku* [online]. Praha: Plusoptix, 2006. [cit. 2007-03-27]. Dostupné na <<http://www.plusoptix.zrak.cz/doc/manual-pro-preventivni-prohlidky-zraku.pdf>>

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Lenka Felcmanova
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova Praha
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Alkoholizmus na Kysuciach v prvej polovici 20. storočia

Dušana ŠINALOVÁ

The alcoholism in Kysuce in the first half of the twentieth century

Abstract: The study describes region Kysuce and life of the people in this region in the first half of the 20th century. The next chapter describes the fact which contributed to the development of alcoholism in the Kysuce and its integration into the traditional culture and everyday life. There are describes methods of production and trade of alcohol and its impact on society. There are describes the consumption of alcohol and variety of ways to combat his drinking. The information is supplemented by the numbers and the real stories of people too. I summarize the social, natural and cultural causes of excessive alcohol in Kysuce in the end.

Key Words: Alcoholism, Smuggling of alcohol, Alcohol production, Migration, Folk customs and traditions, Social conditions, Kysuce – 20th century

Alkoholizmus na Kysuciach v prvej polovici 20. storočia

Alkohol sprevádza ľudstvo od dávnych čias. Získava sa z prírodných zdrojov kvasením, pálením, varením alebo kombináciami týchto spôsobov. Najstaršie historické dôkazy o existencii piva pochádzajú pred viac ako päť tisíc rokov, výroba vína sa rozšírila v antike, okolo roku 500

v Anglii vedeli destilovať z medu medovinu. Názov alkohol pochádza z arabčiny, „al koh l“ znamená jemne rozptýlený.

Región Kysuce sa nachádza na severozápade Slovenska, hraničí s Českou republikou a Poľskom. Je to hornatý kraj s rozptýleným osídlením na vrchoch, cez ktorý preteká rieka Kysuca. Charakter osídlenia Kysúc, ich historický vývoj a prírodné podmienky formovali tradičnú kultúru regiónu, ktorý bol charakterizovaný ako chudobný kraj s absolútnou prevahou katolíckeho obyvateľstva.

Historický a politický vývin v prvej polovici 20. storočia mal dopad aj na kysucké obyvateľstvo a jeho sociálno-ekonomickú situáciu. Periodicky by sa dal rozdeliť na časové obdobia: 1914–1918 1. svetová vojna; 1918–1939 medzivojnové obdobie; 1939–1945 2. svetová vojna; 1945–1948 obdobie prvej ČSR; od 1948 obdobie po februárovom prevrate.

Aurel Rutšek (1934, s. 1) opísal kysucký národ vo svojej práci *Sanácia*, ktorú napísal ako okresný náčelník Kysuckého Nového Mesta v triatych rokoch 20. storočia: „Na Slovensku, najmä v severných okresoch žije ľud chudobný, ktorý ani v časoch najpriaznivejšej konjunktúry nemal dostatočných prostriedkov k živobytí spôsobom zdravým a rozumným. I keď zarobil, zárobok utrácal na rôzne neresti, pravotenie, zábavu a najväčšej miere na pijatiku. Najväčšou pliaga našho okolia je alkoholizmus, otravou tela a duše, skazou rodinného života, morovou ranou celého nášho bytia. Pri tom sa neobmedzuje na pitie slabého piva, prípadne občerstvujúceho a mierne rozveselujúceho vína, ale pijú sa studenou cestou vyrábané miešaniny, sedliacka pálenka, do ktorej, aby bola silnejšia, primiešajú notorickí pijani korenie, papriku, ba i iné látky, nie priam najchutnejšie. A potom »breňák«, »hameršlóg«¹ a Hoffmannské kvapky.² Už od útleho veku vysedáva šuhaj v krčme, upadajúc mravne, ba ani kojenci sú není výnimkou, dávajú mu do alkoholu namočené »cuclíky«, čím deti uspia a o opätovnom užívaní stanú sa z nich kreteny. Dospelí si plnia žalúdok namiesto jedla alkoholom, ktorý im vzdor zákonnému zákazu »na borg«³ poskytuje krčmár. Opilí tropia výtržnosti, poškodzujú sa na zdraví a na majetku, páchajú priestupky a iné trestné činy, prepíjajú svoju bezúhonnosť spolu so svojím zárobkom. Keď položíme na pitevný stôl jeden okres, ktorý sa stal už príslovečným Eldoradom pijanov, a počneme rozoberať číslice štatistiky o spotrebe

alkoholu, poskytuje nám to smutný obraz. Každá číslica záplava slz, ťažké strádanie, premárnený zárobok, zlomené existencie! Koľko blbcov, kretenov, nevyliciteľne chorých telesne a duševne a to všetko pre ten diabolský nápoj! Neosožia nič poučné prednášky, hrozivé plagáty, hojne rozširované propagačné letáky, márne sú zákonné opatrenia, výčitky svedomia, pije sa veselo ďalej, kým sú také-také, mnohokrát na najnutnejšie veci potrebné peniaze, alebo kým žije borg.“

MUDr. Ivan Hálek pôsobil ako lekár v Čadci v rokoch 1901–1905 a ďalších tridsať štyri rokov v Žiline. Po príchode na Kysuce, kde očakával ľud tvrdo žijúci, ale plný prirodzenej múdrosti a sily, našiel veľa prípadov pokročilej degradácie, duševnej zaostalosti, tuposti a zadubečnosti. Hľadal odpoveď, kde sa to v obyvateľstve berie: „Podľa vlastných skúseností a získaných faktov som usúdil, že určité jedy, medzi nimi práve alkohol, účinkujú priam selektívne na najrozličnejšie bunky ľudského tela, k akým patrí semeno muža a vajíčko ženy. A že z takejto otrávenej zárodkovej plazmy vzniká pokazené, degenerované ľudské mláďa. Vedel som, že na Kysuciach sa pije, a menovite sa pije pálenka. Ale o rozmeroch tohto pitia som si ani približne nevedel utvoriť predstavu. Masový alkoholizmus som pokladal za príčinu masovej degenerácie. Každú nedeľu a vo sviatok, keď sa vracali ľudia z kostola, to v čadčianskych krčmách len tak hučalo. Čadca bola známa tým, že ženy pijú práve tak a o nič menej ako chlapi.“ (Hálek, 1972, s. 25)

Ľudové tradície a zvyky

Spoločenské stretnutia na Kysuciach boli veselé a sprevádzané pitím alkoholu. Ľudia využili každú príležitosť, kde bol ponúknutý alkohol ako pohostenie: fašiangy, pytačky, hody, zásnuby, svadby, krstiny, kary, stavba domu, zber úrody, Vianoce, Veľká noc a pod.

Krstiny boli výlučne ženskou záležitosťou. Tieto oslavy mali bujarý priebeh, čo dokazujú mnohé piesne s lascívnymi testami a erotickými motívmi podporené pitím alkoholu. Po ceste na krst sa krstní rodičia potúžili alkoholom a niekedy aj po ceste z krstu. Často sa vraj stávalo, že po zastávke v krčme a dostatočnom popíjaní na zdravie dieťaťa, zabudli na ticho spiace dieťaťko a domov prišli naprázdno. Na pytačky sa

dievčatám nenosili žiadne dary, ale pálenka. Na uvítanie sa pohostili, otcovia z pohárikov vyliali pár kvapiek aj na zem. Na Veľkú noc nezabudli dievky na odmenu za šibanie – pálenku. Smrť bola tiež sprevádzaná okrem rôznych obradov aj pitím pálenky. Zomretému sa do truhly zvykol dať okrem fajky aj chlieb a fľaša pálenky. Pri niektorých oslavách (krst, svadba) sa používala špeciálna fľaša hranatého tvaru „hranofka“, ktorá mala objem aj dva litre a bývala zdobená. Nebola v každom dome, požičiavala sa.

Zvyky pri vojenskom odvode boli tiež bohato sprevádzané užívaním alkoholu. Regrúti cestou z odvodu vyberali do klobúka peniaze na oslavu, hlavne na alkohol. Okoloidúci videli, že majú stužky a pierka, znamenie čerstvo odvedených, a preto im dávali podľa svojich možností aspoň drobné mince. Čerství odvedenci sa opili už v ceste a cestou domov spievali a robili výtržnosti. Mnohí pred odchodom pili, aby nemuseli myslieť na to, že rukujú. Cez víkend sa konali regrútske zábavy, kde sa vypilo množstvo domáceho alkoholu upraveného na lieh. V krčme sa objednávala borovička, slivovica, postupne víno a pivo. Regrútske zábavy mali svoju negatívnu stránku – bitky, pri ktorých dôležitú úlohu zohrával alkohol. Mládenci sa bili rukami, neskôr použili fľaše či stoličky. Po takýchto zábavách sa zvyklo hovoriť, „že sa nebili mládeňci, ale alkohol, čo vypili“. Pred narukovaním chodili regrúti po osade a lúčili sa so všetkými, tí ich pri rozlúčke obdarovali. Neoddeliteľnou súčasťou bol „proviant“ – jedlo a alkohol. Na cestu regrúti dostali po domácky vypálený alkohol, „hriate“⁴ a „kvit“⁵, ktorý sa „zešteloval“.⁶ Cestou na stanicu sa žartovalo, spievalo a zašlo do krčmy na poldeci a krátku rozlúčku so svojim krčmárom a krčmárovou dcérou (Kontrik, 2008, s. 15).

Pálenka sa používala na „oblaženie mysle a zahnanie červíka“, ľud sa ňou teda aj liečil. Žiaden liečebný účinok neprekonal nesmierne škodlivý vplyv alkoholu na zdravie Kysučanov. Občas sa v ňom robili výluhy z bylín na vnútorné použitie, hlavne na boľavý žalúdok, hnačku. Veľmi populárny bol denaturovaný lieh, smradľavý kvit, hamršľog. Ten sa kupoval za veľmi lacný peniaz a doma sa čistil, preváral, ochucoval a vznikol všade známy bren. Mal veľmi zhubný vplyv na zdravie Kysučanov. Zdá sa však, že potomkovia vrchárov niekedy len kamuflovali

svoju závislosť od alkoholu tvrdením, že borovička je všeliek a pomáha im. Bren sa v liečiteľstve uplatnil hlavne v prípade hospodárskych zvierat a ako dezinfekcia (Marec, 2011, s. 296).

Aspoň minimálne množstvo pálenky sa popíjalo pred začatím každej práce, pred oračkou, sejbou, pred senami, žatvou a potom každý deň ráno, aby sa všetko dobre držalo a všetko dobre dopadlo. Významnú úlohu či už v obžive Kysučanov, alebo ako zdroj príjmov z predaja plodín tvorilo zberačstvo, ktorému sa venovali hlavne ženy a deti. Zbierali sa lesné plody a rôzne časti rastlín na lúkach a pasienkoch. Boli nielen vítaným spestrením stravy, ale slúžili i na výrobu rôznych potrebných elementov potrebných pre chod hospodárstva, využívali sa v ľudovom liečiteľstve a z niektorých sa vyrábala domáca pálenka (plané jablone, drienky, jarabiny, trnky, hlôh, borievky) alebo sa používali na ochutenie liehu. Vždy bolo z čoho páliť alkohol. Niekedy sa spracovalo aj to, čo by mohli ľudia radšej zjesť.

Migrácia kysuckého obyvateľstva

Nízka výnosnosť pôdy, neefektívnosť poľnohospodárstva, pokles významu chovu oviec a dobytku spôsobili, že významným zdrojom obživy na Kysuciach sa stali doplnkové a vandrovné zamestnania: drevorubačstvo, pltníctvo, šindliarstvo, drotárstvo, podomový obchod a trhovníctvo. Vandrovné zamestnania mali značný vplyv na život rodiny a dedinského spoločenstva už aj tým, že sa nimi zaoberali prevažne muži, zriedkavo ženy. V ich neprítomnosti museli ženy doma prevziať starostlivosť nielen o domácnosť a výchovu detí, ale aj poľnohospodárstvo a chov dobytku. V obciach sa teda ženy schádzali v nedeľu na riešenie spoločenských a obecných vecí v krčme, pričom nechýbalo ani potúženie sa pálenkou (Pranda, 1989, s. 73).

Odchod drotárov do sveta bol sprevádzaný strachom z neznámeho. Prekonával sa vykonávaním určitých obradov pred cestou. Hlavným cieľom úkonov, postavených na poverách, bolo zabezpečenie šťastia na cesta a počas práce, ochrana pred zlým a dobrý zárobok a návrat. Zvykom tiež bolo pred cestou „odprisahať sa“ od pitia, pretože alkohol bol často jedinou útechou drotárov a vandrovníkov v krušných chvíľach

a pri ťažkej práci. Vo vizitácii obce Velké Rovné z roku 1798 je uvedené: „Mužovia idú za zárobkom do vzdialených provincií a kráľovstiev a oddávajú sa pijatike a sú preč 6, 8, 10 i viac rokov, nepamätajúc na ženu a deti.“ Drotári pri odprisahaní sľúbili, že nebudú piť aj niekoľko rokov, príp. si určili, koľko alkoholu môžu denne skonzumovať. Svoj sľub však obyčajne porušovali alebo obchádzali rôznym spôsobom. (Adamusová, 2010, s. 160) Na komunikáciu medzi sebou drotári a podomoví obchodníci využívali vlastnú tzv. krpošskú reč, krpoštinu. Alkohol a pitie alkoholu malo v tomto jazyku veľa ekvivalentov:

pálenka = šnaps, súkačka, tardimok, kukuľa, rapaňa, grňa, šán, tr-únek

pivo = šané, šarc

piť = súkať, drímať, drúľať, drumovať, slukať, drugať (Adamusová, 2010, s. 60).

V prvom desaťročí 20. storočia bol zaznamenaný zvýšený odchod Kysučanov do zahraničia (Ostravsko, Vítkovice, USA). Vysťahovalcami boli ľudia, ktorí hľadali prácu v továrňach, hutách, baniach a na stavbách. Za prácou na Ostravsko v tomto čase odchádzalo celkom 3500 robotníkov z Kysúc. Príčiny ich odchodu mali sociálny charakter „nedostatok pracovných príležitostí, minimálny zárobok, zadlženosť väčšiny obyvateľov spôsobená zderstvom obchodníkov s drevom a tiež neustálym delením majetku a alkoholizmom“ (Hegedús, 1899). Z obcí na Kysuciach odchádzali muži za prácou hlavne pre dobré zárobky, ale pre nedostatok spoločenských príležitostí, bol zárobok aj dôvodom nadmerného požívania liehových nápojov.

Pašovanie alkoholu

Vysoká cena zákonne produkovaného liehu a zákaz jeho predaja po vzniku ČSR boli dôsledkom rozvoja pašovania tohto druhu tovaru. Pašovanie bolo doplnkovým zdrojom príjmov, prekvitalo v obciach na slovenskopoľských (najmä Skalité, Čierne pri Čadci, Krásno nad Kysucou, Oščadnica) a slovensko-moravských hraniciach (napr. Vysoká nad Kysucou, Klokočov, Makov, Kornica) a v Nesluši. Pašovanie je tajné prenášanie tovaru cez hranice v zmysle importu aj exportu, pričom táto

činnosť sa v rámci jednotlivých lokálnych spoločenstiev nielen tolerovala, ale bola do istej miery aj vítaná. Bolo súčasťou ich existenčne núteného životného štýlu. Okrem potravín a hospodárskych zvierat sa výraznejšie rozšírilo aj pašovanie denaturovaného liehu, ktoré prekvi-talo vo dvadsiatych rokoch 20. storočia najskôr z Poľska, ďalšie dve de-saťročia z Tešínska a Ostravska. Dominoval dovoz nad vývozom, vo väčšine prípadov išlo o relatívne malé množstvo tovaru pravidelne ur-čeného pre vlastnú potrebu alebo na drobný predaj. Aj chudobné oby-vateľstvo bez stáleho príjmu však malo aspoň nejakú možnosť, ako si výhodnejšie zaobstarať jemu inak nedostupný tovar, resp. jeho odpre-dajom získať peňažnú hotovosť.

Po mníchovskej dohode sa moravské a sliezske oblasti stali súčas-ťou Nemecka, patrili do Protektorátu Čechy a Morava a nezákon-ná výmena tovaru sa zintenzívnila, pretože sa sťažil pohraničný styk s Poľskom, okupovaným nemeckou ríšou. Najmä kysuckí drotári, po-domoví obchodníci, ale aj mládež, muži a ženy, ktorí v rokoch 1939–1945 odchádzali do roboty na územia protektorátu, tvorili ideálnu skupinu pašerákov. Na Slovensko prepravovali aj denaturovaný lieh. Začal sa rozvíjať aj vývoz tovaru. Napr. začiatkom roka 1944 zadr-žala žandárska hliadka v Čiernom pri Čadci troch obyvateľov z Ne-sluše, ktorí sa na územie protektorátu pokúsili prepašovať batoh so 400 ks cigariet, 6 l slivovice, 1,5 kg slaniny a 1 nové náramkové hodiny. V období po skončení druhej svetovej vojny neexistovali takmer žia-dne hraničné obmedzenia. Obdobie po februárovom prevrate 1948 je charakteristické spoločensko-politickými zmenami súvisiacimi s ná-stupom komunistickej diktatúry. Pašovanie sa takmer výlučne stalo záležitosťou turistov, ktorí do Poľska načierno vyvážali cukrovinky, čokoládu a alkohol.

K preprave denaturovaného liehu na územie Kysúc sa využívali špe-cifické spôsoby. Kým sa denaturovaný lieh pašoval z Poľska, mohla byť do akcie zaangažovaná aj poľská pohraničná stráž. Lieh aj éter sa na poľsko-československé hranice dopravil vlakom. Tam ho prebrali poľskí colníci. Denaturovaný lieh z moravskej strany obvykle pašova-li muži zamestnaní na Ostravsku, resp. ich manželky. Obvykle cesto-vali vlakom, muži dochádzajúci do Sliezska za prácou aj na bicykloch.

Pokiaľ kvit prevážali pre vlastnú potrebu, niesli ho v kanvičkách. Pred colníkmi tvrdili, že v nádobách mali polievku a teraz ich domov nesú prázdne, prípadne v nich majú občerstvenie na cestu. Pokiaľ pašeráci cestu domov absolvovali na bicykli, denaturovaný lieh mohli prepravovať v trojlitrovom koženom mechu „mechurine“, akú vo svojej batožine ukrýval muž prichytený v roku 1936 pri železničnej zastávke Svrčinovec. Cyklisti však v ojedinelých prípadoch používali aj kurióznejšie skryšy. Takou bola tenká plechová nádoba kopírujúca tvar chrbta ohnutého nad riadením. Ženy zasa používali menšie mechy zo zajačej kože tzv. „pachoriny“, skryté pod sukňami. Ich výhodou bola pevnosť a nerozbitnosť. Zaujímavý bol aj pokus, pri ktorom pašeráci do kopca, ktorým prechádzala hranica, zakopali vyše 50 m vodovodný rúr. Cez ne chceli prelievať denaturovaný lieh zo Sliezska až na Slovensko. Jeho veľké množstvo sa našlo aj u muža, ktorý ho dopravoval z Mostov u Jablunkova v deviatich plechových a jednej sklenej nádobe. Mal ich skryté v slame na voze. Hliadke, ktorá ho zastavila na štátnej ceste v Podzávoze, tvrdil, že vieze múku. Oblúbenou bola aj doprava denaturovaného liehu po železnici. Muži aj ženy ho prevážali v mechoch uložených do batohov, ale aj v osemnásťlitrových plechoviciach omotaných vlnenou prikrývkou, zabalených v hnedom papieri a previazaných motúzom. Vo vlaku si obyčajne sadali do zadných vagónov a vystupovali ako poslední. Prichytení pašeráci často tvrdili, že lieh potrebujú na veterinárne účely, nie na konzumáciu či predaj. (Šusteková, 2008, s. 76) Podľa jednej povesti pašeráci úkladne zavraždili strážcu hranice na trojmedzí Sliezska, Moravy a Uher. Vrah mu musel na mohyle postaviť kríž, ten bol drevený z čerstvo ostrúhaných smrekových konárov. Na hrebeni, ktorý bol dovtedy holý, svietil tento biely kríž do diaľky, a tak toto miesto dostalo názov Biely Kríž.

Spotreba alkoholu

Prefíkanosť krčmárov, najmä Židov, ktorí využívali biedu a jednoduchosť sedliakov, prispela k vysokej spotrebe alkoholu. Gazda sa ani nenazdal a prepil najlepšiu roľu alebo teľa, ktoré sa ešte ani nenarodilo, prehĺbila sa jeho bieda. Pálené sa v krčme pilo z pohárikov s dlhým

hrdlom. Samozrejme, pilo sa aj doma. Ľudia kupovali koncentrovaný lieh, ktorý riedili vodou v pomere 1:2. Občas sa varilo hriate, šam, varienka. Na masle roztopili trocha cukru, ktorý sa nechal skaramelizovať, podliali vodou a doplnili riedeným liehom alebo rumom. Hriate robili opatrne, pretože sa stávalo, že alkohol sa zapálil.

Pomerne bola rozšírená aj domáca výroba alkoholu, vrátane vína. Z raže sa páčila ražovica. Raž sa s trochou cukru nechal skvasiť a potom sa páčil vo veľkom hrnci. Na hrniec sa položil lavór so studenou vodou, ktorý fungoval ako chladič. Aby dobre tesnil, oblepil sa hrniec cestom z vody a múky. Toto jednoduché destilačné zariadenie vyžadovalo dva lavóre, preto výsledný produkt sa často nazýval ľavorovica. V Turzovke sa zvykla páliť aj samohonka z jednoduchého zákvasu z cukru a vody. Výroba v oficiálnych páleniciach v tomto období nebola známa.

Z lesných a záhradných plodov (čučoriedky, ríbezle, ostružiny, trnky a pod.) sa robilo víno. Prístup k alkoholu mali aj deti, občas im dali dospelí „liznúť“. Malý chlapci, ktorí sa nechávali najímať na sezónne práce, dostávali piť ako dospelí.

Smutnou kapitolou v histórii alkoholizmu bolo pitie nebezpečného denaturovaného liehu. Čistý kvalitný lieh bol lacný a dostupný (nosili ho chlapi z Ostravska) a hlavne dal sa piť. Kazil však krčmárom kšefty, pod ich nátlakom úrady rozhodli technický lieh denaturovať prísadami, ktoré by ho urobili nepoužiteľným. Denaturovaný lieh sa volal aj hamršľok či smradľavý kvit. Nič netušiac o frakčnej destilácii, postavili ľudia hrniec s denaturovaným liehom na pec a dovedy ho prevárali, kým prísady nevyprchali. Ochutili ho borievkami, trnkami alebo inými prísadami. Výsledný produkt sa nazýval bren alebo drot. Nie všetky škodliviny sa varením dali odstrániť, a tak sa bren podpísal na duševnom a telesnom zdraví. Niektoré popíjania sa končili tragicky (Marec, 2009, s. 169). Dokonca Ministerstvo vnútra SR zaslalo v máji 1941 Ríšskemu zdravotnému úradu v Berlíne list, v ktorom žiadalo, aby na územiach Nemeckej ríše, susediacich so Slovenskom, bol zakázaný voľný predaj denaturovaného liehu. Argumentovalo sa jeho konzumáciou obyvateľmi osád a kopaníc v čadčianskom pohraničí: „Tunajší jednotliví obyvatelia v skupinách domov v blízkosti hraníc, ba aj iných vzdialených samotách denaturovaný lieh pijú, ale táto okolnosť nemôže byť

dostatočne preukázaná, nakoľko tak robia tajne a susedia nechcú proti nim svedčiť.“ (Šusteková, 2008, s. 68)

Kysučania sa nevzdali pitia alkoholu ani v čase krízy, v tomto čase sa zvýšila spotreba lacnejších nápojov. Klesla spotreba vína a pálených liehových nápojov, rumu, borovičky, slivovice a za to vinári prešli asi na pivo, šnapsari na jednoduchý rozriedený lieh. Obchody s liehovinami a miešaným tovarom a kramárstva v zmysle paragr. 53 Živnostenského zákona č. 259 z roku 1924 boli oprávnené predávať v zatvorených fľašiach pivo, víno, prípadne i pálené liehoviny. Boli to v skutočnosti pokútne krčmy, ťažko kontrolovateľné. Kým v krčmách sa kontrolovali hygienické podmienky, v spomínaných obchodoch sa tajne čapovalo v rôznych neprístupných skrýšach, tmavých, špinavých a zo znečistených nádob.

Priemer spotreby liehu a pálených liehových nápojov v rokoch 1929–1933 bol 4,4l na dospelého obyvateľa, až 10,6 litra v meste. Pritom priemerná spotreba čistého alkoholu ročne na Slovensku v roku 1929 bola 2,5 litra.

Pre neuvážlivé protialkoholické opatrenia prijaté po vzniku ČSR, hľadali umiernené hnutia v boji proti alkoholizmu schodnejšie cesty. Jednou z nich bola snaha o zníženie spotreby vysokopercetných nápojov a zmenu orientácie širších vrstiev obyvateľstva na spotrebu nízkoalkoholických nápojov, napr. piva. Po uvoľnení trhu s pivom sa jeho konzumácia dostala pod priamy vplyv českých krajín. Slovenské pivovary museli konkurovať českým pivovarom hlavne na pohraničí. Oblúbenosť a konzumácia piva tak vzrástla aj na Kysuciach. Tabuľka ukazuje počet litrov podľa druhu alkoholu spotrebovaného na Kysuciach v rokoch 1929–1933 a dokazuje vysokú konzumáciu piva.

Tabuľka 1: Spotreba alkoholu v litroch v okrese Kysucké Nové Mesto (28 obcí)

Rok	1929	1930	1931	1932	1933
Druh alkoholu					
pivo	559 302	434 492	482 861	342 028	254 520
víno	107 283	82 694	79 242	54 286	39 470

liehoviny a likéry	91 762	61 336	52 539	40 036	30 838
lieh	27 383	18 512	23 155	15 824	10 870
priemerná spotreba v Kč na 1 obyv.	440	310	310	220	160

Zdroj: Rutšek, 1934, s. 17

V obciach sa nachádzalo priemerne 2,8 výčapu alkoholu a 1,7 predajne alkoholu. V Kysuckom Novom Meste pripadlo v roku 1932 iba 226 obyvateľov na jeden výčap či predajňu alkoholu.

Tabuľka 2: Počet predajní alkoholu

Rok	1929		1930		1931		1932		1933	
Typ predajne	výčapy	obchody	výčapy	obchody	výčapy	obchody	výčapy	obchody	výčapy	obchody
okres	77	58	77	59	80	59	81	55	80	53
Okresné mesto	13	4	13	4	13	4	13	4	13	4

Zdroj: Rutšek, 1934, s. 17

Boj s alkoholizmom

Ak slovenskí národní buditelia považovali pomaďarčovanie za hlavnú hrozbu, boj proti alkoholizmu možno označiť hneď za druhú výzvu, s ktorou sa chceli porátať. Pálenka pre nich znamenala pliahu, ktorá požierala slovenskú dušu, ťahala pospolitý ľud ešte do hlbšej biedy, veď neraz sa stávalo, že pijan prepil aj celý majetok. „Na hornom Slovensku sa viac pije ako hocikde inde... Chlapcovi polejú jačmenný chlieb pálenkou, aby sa mu vraj lepšie šmýkal dole krkom,“ zhrozene napísal krasňanský rodák Vojtech Ihriský (1923) do časopisu Orgánu československého hnutí abstinentního. Krajská protialkoholická komisia v Čadci v roku 1933 priniesla uznesenie: „My, ľudovýchovní pracovníci na najubiedenejšom kraji Slovenska, na Kysuciach, vedomí si nezdaru

našej ľudovýchovnej činnosti, odmietame zodpovednosť za šírenie sa alkoholizmu na Kysuciach a zvaľujeme ju na tých, ktorí nám v protialkoholickej práci neposkytujú morálnej, tým menej hmotnej pomoci.“ (Bútora, 1989) Uznesenie je dôkazom, že mnohé aktivity protialkoholických hnutí nezaznamenali väčší účinok.

Po vzniku ČSR vydal minister Vavro Šrobár, známy akciami proti alkoholizmu, zákon č. 64, ktorý obsahoval časovo neobmedzený zákaz výčapu pálených liehovín na území Slovenska v nedeľu a po väčšinu otváracích hodín pracovného týždňa. Jeho cieľom bolo zamedzenie nesmierneho požívania alkoholu a povznesenie duševnej a telesnej zdatnosti ľudu. Znemožnenie prístupu k alkoholu však malo za následok len čiastočné zníženie spotreby alkoholu. Obyvateľstvo riešilo problém pašovaním nebezpečného denaturovaného liehu a nezákonným pálením alkoholu v domácich páleniciach. V rokoch 1924–1929 bolo na Slovensku zhabaných 3561 kotlov na pálenie. V tomto období vznikali aj abstinentné organizácie, ktoré bojovali proti konzumácii alkoholu každého druhu a boli inšpirované prohibíciou v USA. (Hallon, 2009, s. 77) Krčmári proti Šrobárovmu zákonu protestovali, prinášali citovo podfarbené správy o dôsledkoch tohto opatrenia. Jeden z extrémnych prípadov požívania denaturovaného liehu, ktorý publikovali v novinách Slovenský hostinský, pochádzal z Čadce: „Pre zákaz odpredaja poháriku dobrej slivovice naučili sa piť voľný denaturovaný lieh. V Čadci si doniesli na zábavu 30 litrov brenšpiritusu, kde to akosi prepaľujú, a tak sa celá spoločnosť spila až sa dalo asi 20 ľudí do pračky tak, že nepoznal syn otca a otec syna. Prali sa tak, že Jozefovi Fujákovi vybili dva zuby a Janovi Dlabačkovi odkusli prst. Keď sa už dosť nafackovali, pohádzali sa na zemi na jednu hromadu, kde sa začali kusať, ktorý kde mohol.“ (Hallon, 2009, s. 81)

Aj spomínaný lekár Ivan Hálek sa snažil mravným horlením a trpezlivým presviedčaním pracovať proti alkoholizmu. Spočiatku si myslel, že hlavnou príčinou biedy je alkoholizmus, ale navštevovaním chudobných dedinčanov a najmä kopaničiarov v ich príbytkoch a spoznávaním ich spôsobu života, začal o tejto teórii pochybovať. Jedným z hlavných účinkov alkoholu je euforikum, čo znamená, že dáva opojenému pocit ľahkosti, spokojnosti a zabudnutia. Všetky biedy a trampoty dňa

akoby boli „z mozgov zotreté“ a miesto vedomia biedy nastupuje radosť zo života. Alkoholizmu najväčšmi prepadávali práve najchudobnejší a najzodratejší ľudia, obyvatelia kopaníc. Postupne začal alkoholizmus pokladať za následok „biedy, bezvýchodiskovej úbohosti života uprostred driny, špiny a blata“ (Hálek, 1972, s. 31). Usiloval sa pozdvihnúť kultúrnu úroveň a duševnú zaostalosť ľudu Kysúc napr. požičiavaním kníh, uverejňovaním skúseností. Presviedčal svojich pacientov o škodlivosti alkoholu, prednášal o jeho účinkoch, propagoval protialkoholický spolok.

Okresný náčelník Kysuckého Nového Mesta navrhol v roku 1934, aby okres zvýšil a vzal dávku z nápojov do vlastných rúk a získal tak prostriedky, podľa jeho výpočtov 80–140 000 Kč, na povznesenie okresného hospodárenia. Okrem značného príjmu pre okres, chcel tak čeliť i škodlivému, prehnanému alkoholizmu. Zo získaných financií navrhoval budovať okresné zariadenia (cesty, školské budovy, sociálno-zdravotný ústav, vzorné studne, kanalizácie a pod.), ktoré by boli vo všeobecnom záujme obyvateľstva, „z jednej strany zmierniť nadmerné používanie alkoholu, zbytočným urobiť mnohé ustanovizne odpočívajúce následkom pijatiky a z druhej strany zlepšiť hmotný stav obyvateľstva, jako i niektorých hostinských a krčmárov, lebo pri vysokej sadzbe dávky nebude možno dávať trúanky na úver a keď daktorý krčmár preca poskytne úver, dosiahne ho trest s tým, že hmotne sa zničí“. Predpokladal, „že voči tomuto návrhu by boli námietky, ktoré by zapríčinili u mladých a veľkých mnoho kriku, odzneli by búrlivé protesty, podávané by boli nespočetné memorandá, nadávalo by sa veselo, páni poslanci a senátori by cítili pod sebou trasúce sa kreslá, novinári i v mŕtvej sezóne by mali o čom písať, hovorilo, písalo, kričalo by sa o zničení priemyslu, o zničení existencie a snáď by odznelo i podozrenie spiatočníctva, otvorené, ba čo horšie – skryté by boli podujatia na tých, ktorí by sa opovážili súhlasiť s týmto »nesmyselným návrhom« (pôvodcovi sa to i ta už dostalo), avšak, ak nesčíselné protialkoholické prednášky, novinárske články, protialkoholické akcie, letáky, plakáty, filmové obrázky a všetky tie trúby a bubny na potieranie nadmerného alkoholizmu nechcejú byť len puhým pokrytectvom, nech je v záujme trpiacich milionárov na túto morovú ranu nemilosrdne priložený nôž,

nech je ona vykrojená, pacient a snáď prechodne po operácii dostane závrat a zoslabne, ale neskôr sa vzbudí k novému životu a potom bude Slovak nie zpalenčeným bedákom, ale zdravým, svalnatým obrom, ktorý hrave bude vedieť zdolať všetkých nepriateľov, na jeho bytie číhajúcich“ (Rutšek, 1934, s. 13).

Prostredníctvom kanonických vizitácií cirkev mapovala svoje farnosti a zapisovala si stav v jednotlivých farnostiach, ako fungujú, čím žijú. V jednej z nich z roku 1790 sa píše, že krasňanskú farnosť sužovali krčmári. Vraj odrádzali veriacich od popoludňajších bohoslužieb, podnecovali opilstvá, hádky a bitky, tiež rušenie nočného pokoja. (Kubica, 2011) Duchovenstvo sa k problému s alkoholom teda postavilo po svojom. Od notorických ožranov, ktorých priviedla obyčajne žena alebo matka, prípadne sa prihlásili sami, brali sľub alebo prísahu, že sa zrieknu alkoholu. Najskôr len na určitú dobu, na niekoľko mesiacov, na pol roka atď. Častým výsledkom prísahy bolo, že z opilca robila krivoprísazníka. Účinnejšia bola prísaha, ktorá zaväzovala vzdať sa len najtuhších druhov liehovín, ale dovoľovala pivo a víno. Ak sa neosvedčil jednoduchý sľub v súkromí na fare, zavolať kňaz vinníka pred oltár pri omši, kde musel svoj sľub potvrdiť pred očami celej farnosti. Ak porušil aj ten, prikázal farár kostolníkovi, aby previnilca zmlátil v sakristii palicou (Hálek, 1972, s. 72).

V roku 1931 s prihliadnutím na zlú hospodársku situáciu obyvateľov, sa rozhodla obec Ochodnica vydať občiansky poriadok. Okrem iného sa v ňom nariadovalo v nedeľu a vo sviatok v krčmách a obchodoch presne dodržiavať otváracie a zatváracie hodiny, zakazovali sa nepovoľené zábavy. O rôzne obmedzenia sa pokúšali aj iné obce.

Záver

V opisovanom období boli Kysuce najzaostalejším krajom Slovenska s najväčším percentom negramotných ľudí. Sú to hlavné sociálne príčiny, ktoré stoja za alkoholizmom. Mnohí vtedajší autori uvádzali, že Kysučania využívajú alkohol na to, aby zabudli na ťažký život a aspoň na chvíľu odľahčili svoju myseľ od mnohých problémov a žalúdok od hladu. Vzdelanosť bola nízka, deti sa vychovávali a vzdelávali

hlavne v rodine, ktorá im ale nemala na inteligenčnej úrovni čo ponúknuť. Samotní rodičia nemali žiadne vzdelanie a spôsob ich prežívania a „múdre“ rady k alkoholizmu skôr podnecovali. Rodina je dôležitým faktorom, ktorý prispieva ku vzniku a udržiavaniu alkoholických problémov. Ľudová riekanka vyjadrujúca smäd hovorí za všetko: „Čehoše človeku žado, to mu neublíži.“ Horšie je, že s uvedeným názorom sa stretávame i dnes.

Ďalším sociálnym problémom boli aj politické zmeny a spoločenské udalosti. Bolo to obdobie vojen, vzniku republiky, prevratu. Uvedené skutočnosti prispievali k nízkemu rozvoju industrializácie, pomalému prenikaniu technických vymožeností, teda k vysokej nezamestnanosti. Nezamestnanosť využívali špekulanti, lebo vedeli, že Kysučan si vyberie radšej prácu s nižším príjmom ale vyššou ponukou alkoholu. Rodiny často ostávali bez otca či už preto, že muži odišli za prácou alebo zahynuli vo vojne. Všetko viedlo k ešte väčšej a hlbšej biede a beznádeji kysuckých obyvateľov. A alkohol pomáhal zabúdať. Tento jav sa nazýva elendsalkoholizmus.

Spoločnosť sa snažila zákonnými obmedzeniami či príkazmi zamedziť konzumácii „pliagy“. Mnohé myšlienky prevedené do zákonov boli dobré, ale nemali väčšieho účinku. Ako som vo svojej práci uviedla, krčmári zákazy obchádzali a obyčajný ľud si lieh zaobstaral nelegálne pašovaním alebo jeho výrobou v domácnostiach. Blízkosť hraníc s Poľskou a Českou republikou im poskytovala vhodné podmienky k pašovaniu. Z uvedeného vyplýva, že žiadny zákaz či príkaz nadmerné požívanie alkoholu nezastavil.

Sociálne potreby, pokiaľ ich Kysučania uspokojovali, uspokojovali sa formou živeľnej aktivity v nehygienických miestnostiach s hlavnou náplňou zabaviť sa pri alkohole. Alebo po omši v krčme, ktorá sa stávala prvou zástavkou kopaničiárov, kým sa vydali do svojich chalúp niekde na vrchoch. Alkohol sa stal akceptovanou drogou v kysuckej kultúre.

Ján Porod, ktorý bol v roku 1928 školským inšpektorom v Čadci, opísal hospodárske pomery jedným slovom: „Bieda.“ (Kultúrny, 1928, s. 57) Bieda ľudu v tomto kraji siahala ďaleko do minulosti. Nehostinný hornatý kraj, neúradná pôda a studená klíma s dlhými zimami neponúkal usadlíkom veľa možností. Napriek tomu sa húževnatí obyvatelia

za vidinou vlastného domčeka a pôdy sťahovali do vrchov, preto sú Kysuce typické kopaničiarskym osídlením. Vyklčovali lesy a do úmoru drelí na poličkách, ktoré prinášali málo úrody a ešte aj z tej museli odovzdávať časť jej majiteľom. Prilepšiť sa snažili chovom hospodárskych zvierat. Tieto prírodné pomery a aj nedostatok surovín a energetických zdrojov sú hlavnými ekologickými príčinami chudoby a aj alkoholizmu. Paradoxom je, že ľudia síce mali nízky príjem a polička ich nevedeli zasýtiť, obľúbenej pálenky sa nevzdali. Nachádzali si rôzne spôsoby ako sa k nej dostať alebo ako si ju vyrobiť. Jedným zo spôsobov bolo aj nelegálne vyrábanie páleného a vína v domácnostiach z darov prírody, ktoré im ponúkal aj nehostinný kraj.

Medzi kultúrne príčiny ničivého alkoholizmu na Kysuciach patrili najmä tradície a zvyky. Pitie liehových nápojov sprevádzalo snád' všetky zábavy, oslavy či sviatky, dokonca aj bežnú každodennú činnosť a prácu. Tvorilo súčasť každodenného života a spoločenskej kultúry. Pilo sa vo veľkom množstve, rôzne porekadlá obhajovali pitie alkoholu. Alkohol podaný pri obrade (napr. na redukciu strachu) posilňoval pocit spolupatričnosti. Rodičia tieto zvyklosti prenášali na svoje deti, preto vykoreneniu týchto zvykov nemohli pomôcť ani činnosti mnohých dejateľov a spolkov. Alkohol sa dokonca považoval za všeliek. O obľúbenosti alkoholických nápojov hovorí aj množstvo mien a názvov, ktoré mu jeho užívatelia v oblasti dali.

Vplyv na kultúru pitia mali aj Čechy. Či už ide o spomínanú možnosť pašovania alebo v neskoršej dobe zvýšenie obľuby pitia menejalkoholického piva. V susednej krajine bolo množstvo pivovarov, ktoré vyrábali kvalitné a chutné pivo a konkurovali panským pivovarom na Kysuciach. Pivo sa stalo riešením pre Kysučanom v čase krízy, lebo bolo lacnejšie ako lieh.

Ďalšou príčinou zhubného dopadu alkoholu boli židovskí krčmári. Tí núkali alkoholom ohľúpeným a drinou zodraným chudákom ešte viac pijatiky na úpis. Tak vyšli pre smäd na žobrácku palicu aj pomerne majetní gazdovia. Potom živorili aj ich rodiny a dotvárali tak pravdivý a smutný mýtus o tomto kraji.

Žiaľ, ľudí, ktorí prepadli alkoholu, nikto nedonúti zmeniť ich životný štýl.

Poznámky:

¹ Denaturovaný lieh

² Chemická látka éter

³ Ľudia dávali krčmárom za alkohol úpisy na úrodu, na hnutelný a nehnuteľný majetok, ktorý sa neskôr stal predmetom dražby.

⁴ Varená sladká pálenka

⁵ Názvy kvit alebo okvit boli odvodené od aqua vitae – živá voda

⁶ Uvaril sa s vodou

Literatúra:

ADAMUSOVÁ, J., HALLONOVÁ, K., KENDROVÁ, K., KONTRIK, A., VÁLEKOVÁ, M. *Drotárstvo: Veľká kniha o slovenskom drotárstve*. Martin: Matica slovenská, 2010.

BÚTORA, M. *Mne sa to nemôže stať: sociologické kapitoly z alkoholizmu*. Martin: Osveta, 1989.

HÁLEK, I. *Zápisky lekára*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1972.

HALLON, L. 2009. Premeny pohostinskej živnosti a kultúry konzumácie alkoholu na Slovensku 1918–1938. In *Od osmičky k osmičke*. Bratislava: Historický ústav SAV, 2009.

HEGEDŮS, L. A magyarok kivándorlása Amerikába. In *Budapesti Szemle*, 1899, č. 274, s. 13.

KONTRIK, A. Zvyky pri vojenskom odvode a rukovaní na Kysuciach v 1. polovici 20. storočia. In *Zborník Kysuckého múzea 11/2008*. Čadca: Kysucké múzeum, 2008. s. 5–29.

KUBICA, P. *V – Vizitácia*. Čadca: TKK Kysuce, 2011.

Kultúrny vývoj Kysúc (horných) v rokoch 1918–1928. Čadca: Propagačná komisia P. S. J. S., 1929.

MAREC, J. *Tradičné liečiteľstvo a ľudová mágia na horných Kysuciach*. Martina: Matica slovenská, 2011.

MAREC, J. *Ľudová strana na Horných Kysuciach*. Čadca: Kysucké múzeum, 2009.

PRANDA, A. Vandrovne zamestnania. In *Zborník Kysuckého múzea 8/1989*. Čadca: Kysucké múzeum, 1989.

RUTŠEK, A. *Sanácia hospodárstva okresov – alkoholom*. 1934.

ŠUSTEKOVÁ, I. Pašovanie ako špecifické doplnkové zamestnanie na Kysuciach v 1. Polovici 20. storočia. In *Zborník Kysuckého múzea 11/2008*. Čadca: Kysucké múzeum, 2008. s. 62–82.

Kontakt na autorku příspěvku:

PhDr. Dušana Šinalová

Filozofická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Štefánikova 67

949 74 Nitra

e-mail: dusicka.s@gmail.com

Rodičovská voľba štartovacej vzdelávacej dráhy rómskych detí

Juraj ŠTOFEJ

Parental Choice of Educational Pathways for Roma Children

Abstract: The aim of this paper is to clarify the process of parental choice of educational paths starting Roma children living in socially excluded areas. From January 2011 to April 2012, I conducted a participatory action research in urban environments in the area of social exclusion in western Slovakia. The research answers the question: what is the discourse of Roma parents of pre-school education and what the choice of parents for admission to kindergarten is. The research results show parental discourse is marked above all the perception of barriers associated with living in socially excluded areas. Visions of the barriers of educational institutions have a significant impact on the actual choice of educational pathways of children. They identified some steps that parents must overcome in the decision making process for entry to kindergarten: your interest in attending a kindergarten, an awareness of the benefits of preschool education despite the barriers and committed to change. Based on the understanding of this process, low-threshold program was created to address issues related to education preschool children living in the area of social exclusion.

Key words: Discourse of pre-school education, Choice of education, The Roma minority

Úvod

Za posledných dvadsaťpäť rokov nastali výrazné zmeny v oblasti predškolského vzdelávania na Slovensku. Od roku 1989 sa výrazne znížil počet rómskych detí navštevujúcich materské školy. Najmä rodičia zo sociálne znevýhodneného prostredia a rodičia žijúci v chudobe odhlásili svoje deti z materských škôl. Výskumy uvádzajú rôzne dôvody, pre ktoré nenavštevujú rómske deti predškolské zariadenia – napr. A. Grúberová, ktorá skúmala motiváciu rodičov v oblasti vzdelávania, uvádza tieto príčiny nevyužívania materskej školy: „Mnohohodtné rodiny, kde matky necítia potrebu dieťa odtrhávať z rodinného kruhu, strach o deti, negatívny vzťah k týmto zariadeniam a neschopnosť »financovať« účasť v materských školách.“ (Grúberová, 2009) Príčiny nevyužívania predškolských zariadení úzko súvisia s problémami rodičov v oblasti bývania, zdravotníctva, školstva, kultúry, sociálnej oblasti a týkajú sa najmä obyvateľov sociálne vylúčených lokalít. J.-P. Liégeois tvrdí, že životné podmienky sú hlavný faktor ovplyvňujúci vzdelávanie. Podľa neho existuje korelácia medzi sociálnym marginalizmom a marginalizmom v školstve. (Liégeois, 1983) Odborníci na Slovensku ale aj v zahraničí sa zhodujú v tom, že využívanie resp. nevyužívanie predškolských zariadení má vplyv na vzdelávacie šance detí v neskoršom veku. Podľa E. Friedmana nevyužívanie materskej školy komplikuje možnosť lepšej integrácie do základných škôl a znižuje sociálne kompetencie detí potrebné pre vstup do prvej triedy základnej školy. Jedným z návrhov ako zlepšiť situáciu rómskych detí v školstve, je zabezpečiť lepší prístup detí do etnicky integrovaných štandardných predškolských zariadení (Friedman, 2009). Takmer všetky vzdelávacie inštitúcie si kladú za úlohu spolupracovať s rodičmi detí, ale v praxi sa stretávajú s mnohými problémami. Príčinou týchto problémov môže byť nedostatočná spolupráca majority, resp. predstaviteľov vzdelávacích inštitúcií s rómskymi rodičmi, predsudky Rómov a nerómov, negatívne osobné skúsenosti a iné faktory. Zámerom tohto príspevku je poukázať nato, že treba hľadať riešenia ako zlepšiť spoluprácu rodičov s vzdelávacími inštitúciami a vytvoriť lepšie vzdelávacie možnosti pre rómske deti. Aby bolo možné navrhnúť intervencie na zmenu súčasnej situácie, je treba pochopiť, čo

vedie rodičov k neprihláseniu detí do materských škôl. Stanovil som si dve výskumné otázky:

1. Aký je diskurz rómskych rodičov o predškolskom vzdelávaní a o predškolských vzdelávacích inštitúciách?

2. Aká je rodičovská voľba štartovacej vzdelávacej dráhy rómskych detí?

Cieľom výskumu je objasniť proces rodičovskej voľby štartovacej vzdelávacej dráhy rómskych detí žijúcich v sociálne vylúčenom prostredí. Aplikačným cieľom výskumu je eliminovať tendenciu nevyužívať inštitucionálne predškolské vzdelávanie a zapojiť deti vo väčšej miere do predškolského vzdelávania. Preto súčasťou aplikovaného výskumu je návrh a realizácia intervenčného programu v skúmanej lokalite, ktorý mal prispieť k lepšej integrácii rodičov a ich detí do spoločnosti. Dôvodom môjho záujmu je predpokladaná nutnosť a účelnosť takejto pomoci pre rómske deti žijúce v sociálne vylúčenom prostredí. V skúmanej lokalite pôsobím ako sociálny poradca a problém vidím v tom, že takmer žiadne dieťa v lokalite nenavštevuje materskú školu a jeho zdravý vývoj je ohrozený nepriaznivými životnými podmienkami, v ktorých vyrastá.

Definovanie pojmov

Diskurz rómskych rodičov žijúcich v priestorovo vylúčenom prostredí chápem ako vytváranie postojov a prijímanie predstáv na základe konfrontovania sa s osobami predovšetkým zo svojho najbližšieho okolia. Aj keď sa často od seba dištancujú a vymedzujú sa voči sebe, uvedomujú si, že navzájom zdieľajú podobný priestor. To sa týka predovšetkým podobnej životnej situácie ich detí, podobných podmienok na školách, teda aj v podobných možnostiach vzdelávacej dráhy ich detí. Osoby žijúce v tomto priestore zdieľajú množstvo stereotypných predstáv o vzdelávacích inštitúciách a vzdelávacej dráhe detí.

Pod pojmom vzdelávacia dráha rozumiem „prechod jedinca rôznymi stupňami a druhmi škôl, respektíve inštitúciami formálneho vzdelávania, počas jeho života“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, Hlaďo, 2009). Rodičovskú voľbu štartovacej vzdelávacej dráhy definujem ako

dlhodobý rozhodovací proces, pred ktorým stoja rodičia detí predškolského veku, charakterizovaný voľbou typu predškolského vzdelávania a konkrétnou predškolskou vzdelávacou inštitúciou.

Teoretické východiská

Teórie, ktoré mi poslúžili na vymedzenie môjho výskumneho problému, sa zaoberali problematikou voľby vzdelávacej dráhy a vzťahom medzi predstaviteľmi minoritných skupín a majoritných inštitúcií. Existuje viacero teórií, ktoré vysvetľujú odlišné predstavy menšín o majoritných inštitúciách. D. Bittnerová, ktorá skúmala nekompatibilnosť výchovy vo vylúčenom prostredí s inštitucionálnym vzdelávaním, poukázala na dve antropologické teórie relevantné pri výskume vzdelávania rómskej menšiny. Teórie O. Lewisa a J. Ogbu vysvetľujú príčiny odlišného chápania a prístupu minoritných skupín k majoritným inštitúciám. Teória kultúry chudoby od O. Lewisa bola použitá pre popis a vysvetlenie postojov ku vzdelávaniu Rómov v Českej republike žijúcich v sociálne vylúčenom prostredí. (Budilová, Jakoubek, Smolík in Bittnerová, 2010) Podľa tejto teórie ľudia žijúci v kultúre chudoby chápu inštitúciu majority ako nepriateľskú. Škola ako inštitúcia majority nedokáže dostatočne plniť svoju socializačnú funkciu, pretože minorita ju odmieta chápať ako sebe prospešnú. „Kľúčovým prvkom kultúry chudoby je skutočnosť, že chudobní ľudia sa neangažujú a nezačleňujú do významných spoločenských inštitúcií. Dôsledkom tejto skutočnosti je celá škála rôznych vzájomne súvisiacich javov zahrňujúcich predovšetkým chudobu, ale tiež segregáciu, diskrimináciu, strach, podozrievanie, odmeranosť a vznik alternatívnych inštitúcií a postupov v slamových komunitách.“ (Lewis, 1966) Teória J. Ogbu tiež vysvetľuje odmietnutie školy zo strany minoritnej skupiny, ktorá je v marginálnom postavení. Podľa nej ale nedôvera voči inštitúcii pramení z identitných postojov menšiny. (Bittnerová, 2010) Bittnerová ponúka vlastnú interpretáciu toho, v čom spočíva bariéra, ktorá bráni Rómom v sociálne vylúčenom prostredí prijímať vzdelávaciu ponuku majority. Podľa nej bariéra spočíva v nekompatibilite kultúr a hodnôt, ktoré jej členovia zdieľajú. Napríklad v odlišnom chápaní úcty jedinca, ale aj v odlišnej linearite života

a odmietnutí paralelnosti životných rolí. (Bittnerová, 2010) Všetky uvedené teórie hľadajú príčinu odlišného chápania majoritných inštitúcií v rozdielnosti kultúr. To znamená predovšetkým v iných postojoch, hodnotách a normách zdieľaných a predávaných z generácie na generáciu. Podobným problémom sa zaoberala antropologička E. Leacocková, predstaviteľka aplikovanej antropológie vzdelávania, ktorá v 70. rokoch skúmala kultúrne bariéry medzi školami a domácnosťami z chudobnej mestskej štvrte v USA. Podľa nej problém nastáva už pri samotnom konceptualizovaní prostredia, v ktorom je dieťa vychovávané. Kritizovala koncept kultúry chudoby v otázke vzdelávania. O. Lewis vychádzal z predpokladu, že príčinou neúspechu žiakov v škole sú iné hodnoty typické pre chudobných žiakov ako hodnoty učiteľov strednej triedy. Toto tvrdenie sa E. Leacocková snažila vyvrátiť a na základe výskumu v školách v New Yorku dospela k záveru, že nie hodnoty strednej triedy znevýhodňujú žiakov, ale postoje učiteľov, ktorí mali nedostatočný rešpekt a podceňovali chudobných žiakov s očakávaním ich neúspechu (Cherneff, Hochwald, 2006). Bez ohľadu na túto polemiku, pre náš výskum je dôležité konštatovanie: všetky uvedené teórie a zaoberajú existenciou bariér medzi minoritnou skupinou a majoritnými inštitúciami, ktoré sú kultúrneho charakteru. Úlohou nášho výskumu je zistiť, či existujú tieto bariéry aj v diskurze rómskych rodičov o predškolskom vzdelávaní a akú rolu hrajú pri ich rozhodovaní sa pre využívanie predškolských zariadení. Vo výskume som sa zameral na názory rodičov týkajúce sa predškolského vzdelávania z toho dôvodu, aby som lepšie pochopil, ako oni konceptualizujú to, čo ich vedie k rozhodnutiu umiestniť dieťa do materskej školy.

Metodologické východiská

Uskutočnil som dlhodobý participačný akčný výskum v mestskom prostredí v sociálne vylúčenej lokalite na západnom Slovensku. Rozhodol som sa pre použitie participačného akčného výskumu z viacerých dôvodov. Aj keď v akčnom výskume neide o zovšeobecnenie výsledkov na celú populáciu, prioritou pre použitie tohto prístupu je praktická použiteľnosť výsledkov výskumu. Cieľom akčného výskumu

nie je len porozumieť problému, ale aj hľadať riešenie problému. Zakladateľom akčného výskumu je K. Levin. Výhodou akčného výskumu je jeho cyklický charakter. Jednotlivé etapy akčného výskumu sú výskum (zber dát), interpretácia dát, plán, intervencia a opäť výskum atď. Na rozdiel od klasickej evaluácie, je v prípade akčného výskumu kladený dôraz na aktívnu účasť evaluátora nielen po návrh intervencie, ale aj počas realizácie navrhovanej intervencie. Akčný výskum sa často používa v oblasti pedagogiky, ale aj v oblasti utlačovaných a menšín a preto je vhodný aj pre tento výskum. Od januára 2011 do apríla 2012 som realizoval pološtrukturované rozhovory a zúčastnené pozorovanie v rodinách a v materských školách počas zápisov detí. Rozhovory som uskutočnil s 18 rodičmi, ktorí mali aspoň jedno dieťa vo veku 4 alebo 5 rokov. Všetci informátori žili v prostredí, ktoré spĺňalo kritéria sociálne a priestorovo vylúčenej lokality a hlásili sa k rómskej národnosti. V skúmanej lokalite žije v nepriaznivých životných podmienkach približne 600 až 800 obyvateľov, z toho približne 240 detí vo veku do 15 rokov. (Medňanská, 2009) Na Slovensku, ale aj v zahraničí sa stalo už tradíciou v akademickej sfére sledovať podmienky života Rómov žijúcich na okraji miest a definovať ich ako sociálne vylúčenú skupinu. (Navrátil, Toušek, Džambazovič) Medzi najrizikovejšie skupiny ohrozené sociálnou vylúčenosťou patria od 90. rokov minulého storočia rómske deti, ktoré sa rodia priamo do prostredia sociálne vylúčených lokalít. V odbornej literatúre autori (napr. Mareš, Bauman, Beck) vymedzili viaceré podoby sociálneho vylúčenia, pričom obyvateľov rómskych osád a sociálne vylúčených lokalít na okrajoch miest sa podľa Džambazoviča týka najmä znevýhodnenie v oblastiach vzdelávania, zamestnania, bývania, zdravotnej starostlivosti či finančných zdrojov a obmedzený prístup k hlavným sociálnym inštitúciám, ktoré distribuujú rôzne životné šance, k sociálnym službám, k mobilite a sociálnym sieťam (Džambazovič, 2004). Aj ja pristupujem k informátorom vo svojom výskume ako k obyvateľom žijúcim v sociálne vylúčenej lokalite. Vychádzam z výsledkov výskumu, ktorý sa realizoval v sledovanej lokalite. Výskum potvrdil, že sa v prostredí dajú identifikovať procesy getoizácie a priestorového vylúčenia (Medňanská, 2009). Pri analýze materiálu som sa snažil reflektovať svoju pozíciu

výskumníka, ale aj sociálneho poradcu. Uvedomujem si, že ma mohli informátori vnímať ako predstaviteľa majoritnej inštitúcie. Táto moja pozícia mohla mať vplyv na sebaaprezentáciu informátorov a prezentovanie ich postojov voči vzdelávacím inštitúciám. Aby som prelomil túto bariéru a vyhol sa skresleniu podávaných informácií, zvolil som dlhodobý výskum v skúmanej lokalite, a zaangažoval v čo najväčšej miere rodičov do výskumného zámeru.

Zhrnutie výsledkov výskumu

Diskurz o predškolskom vzdelávaní

V slovenskom vzdelávacom systéme je predškolské vzdelávanie nepovinné a je určené pre deti od troch rokov po vstup do základnej školy. Rodičia v skúmanej lokalite v posledných piatich rokoch neprihlásili takmer žiadne dieťa do materskej školy. Jedným z uvádzaných dôvodov, pre ktorý prestali využívať predškolské zariadenia, bolo finančné bremeno a ich nezamestnanosť. Mnoho rodičov sa v posledných rokoch rozhodlo nedávať svoje dieťa do materských škôl z toho dôvodu, že boli na materskej dovolenke. Problematika inštitucionálneho predškolského vzdelávania, resp. otázka voľby materskej škôlky je v lokalite okrajovou témou a týka sa predovšetkým matiek detí predškolského veku. Do tohto diskurzu sú zapojení aj otcovia, starí rodičia a kamaráti. V oveľa väčšej miere sa táto téma otvára pri styku s predstaviteľmi majoritných inštitúcií. To znamená problematika inštitucionálneho predškolského vzdelávania sa rieši pri návštevách u lekára, u psychológa v poradniach, na úradoch, na školách... Napriek tomu informátori obviňujú majoritu z nedostatočného poskytovania informácií o predškolských zariadeniach a z nízkej podpory pri riešení ich situácie.

- „Máte nejaké informácie o zápise do škôlky? Nejaký informáčný letáčik? Bol tu nejaký plagát vylepený?“ (výskumník)

- „A kto by nám ho dal prosím vás, keď si sami nevybavíte, nedáte decko do školy, tak nikto, kto by nám robil dobre. Keď si sami nevybavíte, tak vám nikto nevybaví. Neska keď nekúpíte deckám do školy, kdo vám dá.“ (informátor)

Podľa rodičov právo rozhodovať o tom, či bude dieťa prijaté do materskej školy, je v kompetencii predstaviteľov majoritných inštitúcií. Ale o tom, či dať dieťa do škôlky, rozhoduje rodič, predovšetkým matka. Aj keď sa matka radí s príbuznými a kamarátkami a predstaviteľmi majoritných inštitúcií, konečné slovo rozhodnúť sa patrí jej. Tá pri voľbe zohľadňuje aj záujem svojho dieťaťa. Vo viacerých rodinách majú otcovia poradné slovo. Na druhej strane sú ženy, ktoré svoje rozhodnutie vôbec nekonzultujú s manželom.

Rodičia zdieľajú nielen množstvo spoločných stereotypných predstáv o vzdelávacích inštitúciách, ale aj podobné predstavy o vzdelávacích dráhach detí žijúcich v skúmanej lokalite. Stereotypná predstava je, že rómske deti v lokalite nenavštevujú materskú školu, všetky navštevujú nultý ročník a bežnou praxou je, že sú preradené do ŠZŠ alebo špeciálnych tried na základnej škole.

V diskurze sa môžeme stretnúť s názorom, že rodičia, ktorí sú nezamestnaní a napriek tomu ich deti navštevujú materské školy, sú považovaní za neschopných postarať sa o svoje dieťa. Prihlásenie dieťaťa do škôlky sa medzi rodičmi toleruje iba pod podmienkou, že rodičia si našli zamestnanie, alebo z nejakých iných vážnych dôvodov, napr. že mali chorých starých rodičov o ktorých sa museli starať. Na druhej strane predškolské vzdelávanie sa často vníma ako prestížna záležitosť, ktorá sa týka len vyvolených rodín.

- „Rozprávala si sa tuto o tom , že by si prihlásila dieťa do materskej škôlky s niekym v okolí?“ (výskumník)
- „Oni sami nevedia o škôlkach. Možno že tí z tých dobrých rodín.“ (informátor)

Rodičia detí, ktoré chodili v minulosti do materskej školy, mali s predškolským vzdelávaním dobrú skúsenosť. Napriek prevažne pozitívnej skúsenosti rodičov s predškolským vzdelávaním z minulosti prevláda u rodičov negatívny postoj k jednotlivým vzdelávacím zariadeniam. Súvisí to predovšetkým s uvedomovaním si množstva bariér, pre ktoré nie je možné umiestniť dieťa do materskej školy.

Na základe rozhovorov rodičov som identifikoval tri okruhy bariér, resp. diskurz bariér v súvislosti s nevyužívaním materských škôl.

1. Bariéry súvisiace s informačným deficitom.
2. Inštitucionálne bariéry.
3. Bariéry súvisiace so životom v sociálne vylúčenom prostredí.

Informačné bariéry

Informácie o existencii predškolských zariadení a o možnosti prihlásiť dieťa do škôlky majú rodičia predovšetkým z osobných skúseností. Ani v jednom prípade som sa nestretol s tým, že by mali informácie z internetu alebo z iných médií. Informácie z plagátov majú len o možnosti prihlásiť detí do súkromnej materskej školy. Informácie, ktorými disponujú, sú často neaktuálne alebo skreslené. Sú rodičia, ktorí majú záujem o predškolské vzdelávanie, ale nemajú dostatok informácií a to im zabráňuje prihlásiť dieťa do škôlky.

- „Ja mám desať detí doma. A päť vám z nich dám do škôlky. Ale kde ich mám prihlásiť?“ (informátor)
- „Viete, kde je Stromová škola?“ (výskumník)
- „Nevím lebo ja som nikdy nechodila do školy.“ (informátor)

Mnohým informáciám, ktoré dostávajú od majority neveria, považujú ich za klamstvá, alebo sa cítia dezinformovaní. Majú potrebu uistiť sa a dostať vysvetlenie. Mnohé informácie, ktoré sa týkajú predstáv o vzdelávacích inštitúciách, ukazujú stereotypné predstavy a predsudky. Často sú rodičmi nereflektovane preberané.

- „Podľa čoho podľa vás vyberajú deti do škôlok?“ (výskumník)
- „Nekedy si aj vyberajú, záleží to aj od farby. Nekedy aj podľa farby (vyberajú).“ (informátor)
- „Stretla si sa s tým, alebo počula si od niekoho, že by niekoho nezo-
brali na základe farby pleti?“ (výskumník)
- „Né.“ (informátor)

Inštitucionálne bariéry

Obyvatelia v lokalite majú nedôveru v majoritné vzdelávacie inštitúcie. Podľa nich predstavitelia nerómskych inštitúcií vylučujú rómske deti, alebo odmietajú deti prijať do materskej školy z dôvodu ich odlišnej etnickej príslušnosti.

- „Keď zbadajú rómske deti, plný stav.“ (informátor)

Rómski rodičia ich vnímajú ako klamárov. Predstavitelia majority používajú výhovorky ako prostriedky k tomu, aby nemuseli prijímať rómske deti do škôlky. V predstavách rodičov sa nedôvera voči majoritným inštitúciám potvrdzuje tým, že nerómski predstavitelia sa vyhýbajú alebo ignorujú problémy Rómov.

- „Niektorí si aj vymýšľajú, lebo ich tam nechcú, keď vidia rómske deti v škôlkach.“ (informátor)

Rodičia vnímajú stigmatizovanie ich detí na základe toho, že žijú v sociálne vylúčenom prostredí. Pociťujú vylúčenie z prístupu ich detí do vzdelávacích inštitúcií. Reakciou na vylúčenie z prístupu k inštitucionálnemu predškolskému vzdelávaniu je ich rezignácia alebo pasivita a špecifický spôsob riešenia problémov, ktoré súvisia napr. so vstupom do škôlky.

- „A zeberú nam ich? Šak sme ich nahlásili a nechcú nám ich zebrať. My víme, kam by sme ich chceli dať. Nechcú nám zebrať malého, on nevypráva, víte? Nechcú ho zebrať do škôlky na Predlopaží. Normálne nám to zrušili. Oni nám ho nechcú zebrať. Oni nám to odmytajú. Dva razy sme boli na zápise a povedali, že majú obsadené. Ja dám sťažnosť na nich.“ (informátor)

Rodičia nedôverujú predstaviteľom vzdelávacích inštitúcií aj na základe ich negatívnych skúseností s inými majoritnými inštitúciami. Tieto zariadenia vnímajú ako prísne represívne inštitúcie. Uvedomujú si zosieťovanie jednotlivých inštitúcií. Obávajú sa, že napr. v prípade neospravedlnených absencií v škole učitelia automaticky informujú kompetentné organizácie a na základe toho dochádza k určitým opatreniam. Majú strach z moci týchto inštitúcií, akú majú nad nimi. Pri styku s inštitúciami si dávajú pozor, aby nepadlo na nich podozrenie z nedbanlivosti pri výchove. Z toho dôvodu sa matky snažia prezentovať a volia také stratégie voči vzdelávacím inštitúciám, ktoré ich a ich rodinu ukazujú v pozitívnom svetle. Informátori reflektujú varovné signály zo strany majoritných inštitúcií, pred ktorými sa musia

mať na pozore. Varovné upozornenia sú návštevy predstaviteľov inštitúcií v domácnosti, kontrola zo strany sociálnej kurately, kontrola chodu domácnosti, siahnutie na sociálne dávky, návrh na odobratie dieťaťa do detského domova, súdna žaloba za nedbanlivosť o dieťa a iné. Keďže tieto upozornenia často prichádzajú a sú iniciované zo školského prostredia, informátori pri voľbe akejkoľvek vzdelávacej inštitúcie zohľadňujú túto skutočnosť a sú opatrní pri styku s ich predstaviteľmi. Nedôvera voči pracovníkom a predstaviteľom inštitúcií sa prejavuje aj v tom, akým spôsobom hodnotia informátori tieto zariadenia. Kriticky sa vyjadrujú k jednotlivým inštitúciám a zamestnancom. Pričom na základe skúseností s jednou pracovníčkou negatívne vnímajú celé vzdelávacie zariadenie. Vyjadrujú nespokojnosť s inštitucionálnou pomocou a neporozumením systému sociálnych dávok, napr. nie sú spokojní so spôsobom vypočítavania výšky príspevku pre rodinu. S nedostatočnou sociálnou pomocou štátu súvisí aj problém s uhrádzaním platieb za škôlky. Často uvádzanými bariarami sú finančné požiadavky materských škôl. Napriek tomu sa viacerí rodičia dištancujú od toho, že by bariérou pre vstup do materskej školy boli vysoké platby. Informátori uvádzajú kritéria pre vstup do materských škôl ako bariéry, pre ktoré nemôžu zapísať dieťa do týchto zariadení. Častým problémom je dostaviť sa v stanovený čas na zápis do škôlky. V súčasnosti sú rodičia konfrontovaní s preplnenosťou materských škôlok, resp. nedostatočnou kapacitou voľných miest pre deti. Takmer žiadny informátor nemá trvalý pracovný pomer a tým pádom nesplňa kritérium zamestnanosti rodičov, potrebného na umiestnenie do materskej školy. Až posledný rok pred vstupom do školy sú deti bez ohľadu na zamestnanosť rodičov uprednostnené pred mladšími deťmi. Bariérou je podľa rodičov aj vzdialenosť do materskej škôlky. Rodičia hovoria o strachu o deti v inštitucionálnom prostredí. Majú obavu z toho, že v prípade prihlásenia dieťaťa do materskej školy je možné očakávať konfliktné vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Materskú škôlku v súčasnosti nenaštevuje takmer žiadne rómske dieťa. Preto sa rodičia obávajú, že ich dieťa by sa tam mohlo cítiť osamelé a bolo by tam nespokojné. Nevedia si predstaviť, ako by sa ich deti v týchto zariadeniach správali. Či dokážu naplniť očakávania predstaviteľov majority, čo sa týka hygieny,

oblečenia a stravy. Podľa rodičov v súčasnosti sa prejavuje v školskom prostredí veľká nerovnosť medzi deťmi. Deti sa identifikujú prostredníctvom rôznych atribút, ako je značkové oblečenie, vyvyšovanie sa v detskom kolektíve a dištancia od chudobných detí. Rodičia nemajú záujem ísť na zápis do materskej škôlky často kvôli nezájmu samotného dieťaťa.

- „Chcela by si ísť so mnou na zápis?“ (výskumník)

Informátorka sa opýta svojej 5ročnej dcéry:

- „Chcela by si ísť do škôlky? Ale viete čo, radšej nechcem, lebo ono to bude také chvílkové, ona je taká, že ona pôjde tuto do toho (centra) a potom sa vráti, lebo ona bude potom blékat, že ona je chvílková, že oni sú takí chvílkoví, oni sú takí mamičkovskí, ne, ne, ona je chvílková, aj ten Janko, on je presvedčený, že tuto chce ísť do toho centra a ja ho musím ísť zebrať od tál, že on tam nechce byť. Toto jak to on keď je tu s Lenku, on sa ví hrať, ale on jak ide tam, už je to iné.“ (informátor)

Stalo sa, že dieťa nastúpilo do materskej škôlky. Keďže si nevedelo zvyknúť, rodič ukončil navštevovanie škôlky. Na druhej strane sú rodičia, ktorí hovoria, že si ich deti v škôlke zvykli a majú dobré skúsenosti.

Bariéry súvisiace so životnou situáciou v lokalite

Informátori sa veľmi kriticky vyjadrujú k podmienkam, v akých vyrastajú deti v lokalite ale aj k ich rodičom.

- „Rodičia im nechcú platiť (v prípade navštevovania materskej školy), nechcú im platiť obedy, desiatu, nechcú prať, za škôlku sa platí, lebo starosť majú o drogách. Tuto sú neprispôsobivé ľudia.“ (informátor)

Vo väčšine prípadov sa informátori dištancujú od predstavy, že by boli ako uvedení rodičia. Obávajú sa, že dostanú označkovanie tých ľudí, od ktorých sa dištancujú. Ale práve takéto informácie vytvárajú diskurz, v ktorom sa rodičia pohybujú a ktorý hrá dôležitú úlohu pri ich zdôvodňovaní prečo využívať resp. nevyužívať predškolské vzdelávacie zariadenia. Tým, že žijú v tejto lokalite, sa cítia byť stigmatizovaní. Táto stigma im bráni ísť do prostredia majority, pretože majú strach, že aj ich dieťa bude stigmatizované. Často uvádzanou bariérou je nedostatok času.

- „Nie je čas kedy zapísať dieťa do škôlky, ani kedy ho tam nosiť.“ (informátor)

Rodičia vnímajú problém s časom z dôvodu riešenia množstva problémov, ale aj z dôvodu existenčnej neistoty a neistoty z budúcnosti. Dôvodom, prečo neprihlasujú deti do škôlky je ich nezamestnanosť. Pri voľbe prihlásiť dieťa do materskej školy zvažujú finančnú situáciu v rodine. Problémy s financiami a s časom majú predovšetkým viacdetné rodiny a matky bez mužov. Informátorky sa sťažovali aj na manželov, ktorí im nepomáhajú a nepodporujú ich.

- „Ženy nemajú čas nosiť to do tej škôlky. Tu majú aj šesť detí a neni čas tu od toho vybehnúť. Je s tým problém. Ale že by ich nechceli dať, alebo tak, to zas ne. Myslím, keby nato mali a mohli, tak by ich určite dali.“ (informátor)

Toto konštatovanie dáva nádej, že v prípade zlepšenia podmienok a odstránenia určitých bariér je možné očakávať väčší záujem rodičov o predškolské vzdelávanie.

Voľba predškolského vzdelávania

Diskurz o predškolskom vzdelávaní výrazne ovplyvňuje premýšľanie rodičov o aktuálnej voľbe štartovacej dráhy pre svoje deti. Predstavy o bariérach týkajúce sa vzdelávacích inštitúcií majú výrazný vplyv na individuálne rozhodnutie nedať dieťa do škôlky. Na druhej strane mnoho rodičov v lokalite má záujem prihlásiť dieťa do materskej školy a aj napriek uvedomovaniu si prekážok, sú odhodlaní využiť možnosti inštitucionálneho vzdelávania. Jednotliví rodičia pri voľbe vzdelávacej dráhy svojich detí berú do úvahy veľké množstvo rôznych premenných, od predstáv o perspektívach ich detí v budúcnosti, cez ponuku, prístup a požiadavky jednotlivých vzdelávacích inštitúcií, cez momentálnu životnú situáciu, až po posudzovanie schopností svojich detí pre zvládnutie vzdelávacích nárokov jednotlivých inštitúcií. Ich rozhodovanie je ale ovplyvnené aj minulými skúsenosťami a informáciami získanými od ranného detstva až po súčasnosť. Často sa stáva, že mnohí rodičia veľmi pozitívne hodnotia a zvažujú zapojenie ich

detí do predškolského vzdelávania, no v konečnom dôsledku nevyužijú túto možnosť. Aby som lepšie pochopil, čo vedie rodičov k tomuto rozhodnutiu, sledoval som proces voľby rodiča od jeho prejavenia záujmu až po konečné rozhodnutie prihlásiť resp. neprihlásiť dieťa do materskej školy. Pri analýze rozhovorov som identifikoval tri prahy, ktoré rodičia prekonávajú v procese rozhodovania zápisť dieťa do materskej školy.

1. krok – prejavenie záujmu o navštevovanie materskej školy

V minulých rokoch rodičia viac využívali predškolské zariadenia ako v súčasnosti. V lokalite žijú rodičia, ktorí neprihlásili ani jedno dieťa do materskej školy, rodičia, ktorí umiestnili najstaršie dieťa a potom už ostatné nedali. Avšak väčšina rodičov v lokalite v minimálne posledných 5 rokoch nezapísala svoje dieťa do materskej školy. Niektorí aj skúšali prihlásiť dieťa do materskej školy, ale sa im to nepodarilo. Iné deti začali navštevovať materskú škôlku, ale rodičia to prerušili. Napriek tomu, že v skúmanom prostredí nie je zvykom navštevovať materskú školu, niektorí informátori sa vyjadrili, že by mali záujem o prihlásenie ich dieťaťa do tejto inštitúcie.

Na základe záujmu o predškolské vzdelávanie som rozdelil rodičov do dvoch kategórii:

1. Rodičia, ktorí majú záujem o navštevovanie materskej školy
2. Rodičia, ktorí nemajú záujem o navštevovanie materskej školy

Rozhodnutie prihlásiť dieťa do materskej školy väčšinou súvisí s prístupom rodičov k výchove svojich detí. Jedna skupina informátorov má záujem o predškolské vzdelávanie a zároveň si uvedomuje význam domácej výchovy.

- „U nás boli deti vychovávané pri mne a pri mužovi. Oni neboli zvyknutí ísť od nás preč. Takže oni boli takí otcovskí, takí mamičkovskí. Doma sa vedeli hrať s hračkami, manžel ich zbral ven a tak. Ale v školách ich naučá aj farby aj šeco.“ (informátor)

Ďalšia skupina rodičov nemá záujem a nevidí žiadny význam v predškolskej inštitucionálnej výchove.

- „Veď ona už pôjde zachvilku do školy. Načo to je, zbytočne. To čo sa učá v školke, to ich aj ja naučím doma, kreslit, písať, počítať, básničky a to.“ (informátor)

Niektorí z tejto skupiny vnímajú výchovu v rodine v opozícii voči inštitucionálnemu vzdelávaniu. Svoj negatívny postoj k predškolskému vzdelávaniu vyjadrujú týmto spôsobom:

- „My doma lepšie vychovávame deti ako v školke. Tam im robá zle.“ (informátor)

Tretiu skupinu predstavujú rodičia, ktorí vidia význam v navštevovaní detí materských škôlkach a vzdelávaní predškolákov. Ich záujem o predškolské vzdelávanie súvisí s nespokojnosťou s podmienkami, v akých vyrastajú deti v lokalite.

- „Ja by som bola rada (keby bolo dieťa prijaté do materskej školy). Aspoň by boli lepšie ondzené, lebo tuto v prostredí neni pre nich, lebo keby že sú do trecej, lebo do štvrtej v tej školke, tak by boli ináci. Aj by sa ináč chovali šetko. Lebo tuto vidá jeden od druhého, jak tu vyprávajú, aj oni potom tak vyprávajú.“ (informátor)

Iný dôvod záujmu o predškolské vzdelávanie súvisí s podporou výchovy v rodine. Podľa rodičov učitelia v škôlkach môžu zabezpečiť lepšiu výchovu ako oni v domácom prostredí.

- „Lebo ja nemám taký čas na tí dzeci, jak oni majú.“ (informátor)
- „Matka keď má väcej detí, tak sa nemože starat o ne tolko.“ (informátor)

Uvedomujú si, že inštitúcia materskej školy môže suplovať výchovu rodičov. Vidia zmysel v navštevovaní materskej školy v tom, že sa dieťa môže v novom prostredí osamostatniť. Uvedomujú si, že deti, ktoré navštevujú materskú školu, sú lepšie pripravené na vstup do školy. Niektorí rodičia sa stretli s pozitívnymi skúsenosťami iných detí v materskej škole. Podstatné je pre nich to, že dieťa je v zariadení spokojné. Jeden informátor na základe vlastných skúseností preferuje predškolské vzdelávanie, pričom si uvedomuje trvalý prínos pre dieťa.

- „Ja som chodil do školky. A tí, čo nechodzili, teraz sú už dávno bezdomovci.“ (informátor)

Význam navštevovania materskej školy nie vždy súvisí priamo s výchovou dieťaťa. Napr. v čase, keď je dieťa umiestnené v materskej škole, rodičia môžu riešiť iné rodinné záležitosti alebo si môžu odpočinúť. Niektorí si uvedomujú aj finančný prínos v prípade navštevovania materskej školy.

- „Ak je rodič v hmotnej núdzi, môže si to rodič vybaviť a tam má dieťa všetko zabezpečené za pár korún.“ (informátor)

Jedna matka vidí význam v navštevovaní škôlky v tom, že si bude môcť nájsť robotu. Napriek tomu, že väčšina rodičov si uvedomuje význam predškolského vzdelávania, zdôrazňujú mnohé prekážky ktoré im znemožňujú prihlásiť dieťa do predškolských zariadení napr.

- „Školka je dobrá, len treba financie. Čo my takí, čo sme chudobní, čo si my môžeme dovoliť, dať deti do školky? Z takého príjmu čo my bereme.“ (informátor)

2. krok – uvedomenie si prínosu napriek bariéram

Aj keď viacerí rodičia v skúmanej lokalite majú záujem a uvedomujú si význam predškolského vzdelávania, ich existenčné problémy a iné dôvody im neumožňujú využívať tieto zariadenia. Na základe rozhovorov s informátormi môžem konštatovať, že nedostatočná schopnosť využívať predškolské vzdelávanie nevyplyva len z rozdielného rebríčku hodnôt postavenom na dichotómii rodina versus vzdelávanie, ale vyplýva aj z nutnosti riešenia existenčných problémov a zabezpečovania základných životných potrieb na úkor zabezpečenia inštitucionálneho vzdelávania svojich detí. Okrem toho ľudia žijúci v tejto lokalite sú marginalizovaní, majú pocit, že ich nikto nepočúva a vnímajú množstvo bariér, kvôli ktorým sa cítia v nespravodlivom postavení na rozdiel od iných skupín obyvateľstva. Podľa viacerých rodičov lepší život ich detí nezabezpečí vzdelávacia inštitúcia, ale zmena prostredia, v ktorom vyrastajú ich deti. Keď rodič prejaví záujem o predškolské vzdelávanie, ešte to neznamená, že je automaticky rozhodutí prihlásiť dieťa do materskej školy.

- „Nie že by som nemala záujem (prihlásiť syna do škôlky), ale bola som doma, tak prečo by som ho dávala.“ (informátor)

Na základe rozhovorov som identifikoval druhý krok, ktorý musí uskutočniť rodič majúci záujem o prihlásenie do materskej školy. Uvedomovanie si prínosu vedie k rozhodnutiu prihlásiť dieťa do materskej školy napriek potenciálnym prekážkam, s ktorými sa môže stretnúť v súvislosti s predškolským vzdelávaním. V mnohých prípadoch sa rodičia prezentujú ako majúci vážny záujem o prihlásenie svojho dieťaťa do materskej školy (1. skupina). Niektorí váhajú prihlásiť dieťa alebo uvádzajú, že neprihlásia (2. skupina). Práve prvá skupina rodičov je odhodlaná napriek akýmkoľvek prekážkam prihlásiť svoje dieťa na najbližšom zápise.

- „V tejto chvíli by mi nič nezabránilo zapísať dieťa do škôlky, zajtra tam zanesem svoje dieťa. Jedine to že mi tá raditeľka povie, že mi ho nezebere.“ (informátor)

Rodičia pri rozhodovaní zvažujú možnosti a podmienky, v akých sa momentálne nachádzajú.

- „Čo si myslíš o tom, že by si musela platiť za škôlku?“ (výskumník)
- „To neni až tak vysoké aby sme sa nezložili na obed, aj Jaro robí teraz, tak sa dá.“ (informátor)

Druhá skupina uvádza bariéry, ktoré im sťažujú v rozhodnutí prísť na zápis do materskej školy.

- „Išla by som na zápis, ale musím vybavovať v drogérii plienky. Mám nato lístky ze sociálneho.“ (informátor)

Jedna informátorka má záujem o predškolské vzdelávanie, ale využije ho len po splnení určitých podmienok.

- „Tento rok by som chcela prihlásiť do škôlky, ale pod podmienkou, že by som si našla robotu.“ (informátor)

Treťou skupinou sú tí, ktorí vidia bariéry a nemajú z rôznych príčin záujem prihlásiť dieťa do škôlky.

U rodičov, ktorí majú váhavý postoj, ale prejavujú záujem o predškolské vzdelávanie, môžeme predpokladať, že v prípade vytvorenia lepších

podmienok by mohli využiť možnosť prihlásiť svoje dieťa do týchto zariadení.

3. krok – odhodlanie uskutočniť zmenu

Rodičia dlhodobo žijúci v prostredí sú konfrontovaní so skutočnosťou, že v lokalite takmer žiadne dieťa nevyužíva formálne inštitucionálne vzdelávanie. Obyvatelia žijú v prostredí, v ktorom sa stretávajú s mnohými bariérami. Ako reakcia väčšiny informátorov na bariéry je rezignácia a pasivita pri hľadaní riešení problémov. Napríklad reakciou informátora na situáciu odmietnutia dieťaťa do škôlky je jeho rezigovaný postoj:

- „To sú také problémy, do kerých sa my ani nemožme starat, viete jak to je.“ (informátor)
- „Vy máte nato právo.“(výskumník)
- „A čo spravíme. Nič.“ (informátor)

Rodičia sa stretávajú s vylúčením k prístupu do rôznych inštitúcií. Aj na základe toho vzniká nedôvera voči majoritným inštitúciám, ktorá je neustále potvrdzovaná. Táto bariéra sa veľmi ťažko prelamuje a má silnú tendenciu pretrvať v čase. Pretrvávanie nedôvery súvisí aj s tým, že rodičia sú neustále konfrontovaní s novými bariérami týkajúcimi sa majoritných inštitúcií. Častokrát zdieľajú mnohé stereotypné a iracionálne predstavy o predstaviteľoch majoritných inštitúcií, voči ktorým pociťujú nedôveru a strach. Aj tieto predstavy sa dlhodobo udržujú vo vedomí ľudí, resp. je možné si získať sympatie a dôveru na určitú dobu a znova ju v krátkom čase stratiť. Jedným z dôvodov, pre ktorý rómski rodičia už niekoľko rokov neprihlasujú deti do škôlky, je ich nezamestnanosť. Zvykli si, že keď sú nezamestnaní, je normálne nedávať dieťa do škôlky. Napriek tomu, že si uvedomujú, že navštevovanie materskej školy môže byť pre ich deti veľmi prospešné, rezignovali na riešenie tejto situácie.

- „Som doma, nemám robotu, keby že mám, že som zamestnaná, ešte by som ju dala. Ale keď som doma, nedám ju, načo.“ (informátor)

Na základe výskumu sa ale ukázalo, že napriek pasivite obyvateľov sú rodičia, ktorí majú aktívny záujem uskutočniť zmenu vo svojom živote

a využiť možnosť prihlásiť dieťa do materskej školy. Títo rodičia spravili tretí krok vo svojom rozhodnutí. Rozhodli sa aktívne vyhľadať informácie o možnosti zápisu.

- „Rozprávala som sa s riaditeľkou, veľmi dobrou a tá mi povedala, že mi dá vedieť či je voľné alebo nie je, aby som tam prihlásila Janka do škôlky.“ (informátor)

Aktívni rodičia mali záujem prihlásiť dieťa do škôlky a žiadali ma, aby som im poskytol všetky dostupné informácie, ktoré viem o možnosti zapísať a o kritériách, prípadne ich sprevádzal na zápis do materskej školy. Boli odhodlaní napriek uvedomovaniu si prekážok prihlásiť dieťa do materskej školy.

Zápis detí do materskej školy

Po absolvovaní rozhovorov som rodičom, ktorí mali záujem, poskytol informácie o možnosti zapísať dieťa do škôlky a informácie o požadovaných kritériách. Z 18 oslovených ô osem rodičov prejavilo aktívny a šesť pasívny záujem o prihlásenie dieťaťa do materskej školy. Štyria rodičia nemali záujem o umiestnenie dieťaťa. Tí, ktorí prejavili aktívny záujem, navštívili osobne materskú školu. Z 18 rodičov sa podarilo len jednému prihlásiť svoje dieťa do materskej školy. Rodičia uvádzali rôzne príčiny neprijatia detí do škôlky: tvrdenie zamestnancov škôlky, že je už plný stav, vyhovorenie sa zamestnancov škôlky na neprítomnosť riaditeľky, neschopnosť rodiča zabezpečiť potvrdenie od lekára v stanovenom termíne, požadovanie riaditeľky od rodiča písomné potvrdenie o zamestnaní od zamestnávateľa, strata formuláru potrebného pre prijatie dieťaťa do materskej školy, odhováranie riaditeľky rodičov, že nebudú mať z čoho platiť poplatky a riešenie otázky s riaditeľkou, či budú schopní zabezpečiť hygienu svojich detí, príchod na zápis do materskej školy po stanovenom termíne.

- „Išla povedať (učiteľka riaditeľke) že došli cigánky na zápis, tak nás poslala preč. To bolo úplne vidieť na nej. Tá prvá bola taká normálna, čo povedala že tá pani riaditeľka je tu. Tá sa snami aj normálne bavila a tá druhá porad, to bolo vidieť, že je odmeraná. Ja to kašlem.“ (informátor)

Intervencia

Na základe výskumu som sa rozhodol vytvoriť plán a uskutočniť intervenciu. V prvom rade som v spolupráci s nízkoprahovým centrom vytvoril podmienky na realizáciu nových záujmových krúžkov určených pre deti rok pred vstupom do školy. Chceli sme tak ísť v ústrety záujmu rodičov o predškolské vzdelávanie. V druhom rade som sa rozhodol pokračovať v dlhodobom kvalitatívnom výskume, ktorého cieľom bolo zistiť, aký je proces voľby vzdelávacej dráhy rodičov až po obdobie vstupu do základnej školy. (Predchádzajúci výskum som rozšíril o problematiku voľby typu základnej školy.)

Stanovil som dlhodobý plán s tromi prioritami:

1. Integrácia rómskych detí do materských škôl.
2. Hľadanie špecializovaného predškolského programu a priestorov pre možnosť zriadenia materskej školy priamo v lokalite.
3. Vytvorenie nízkoprahového programu pre rodičov s deťmi predškolského veku.

Vytvorenie nízkoprahového programu pre deti predškolského veku v sociálne vylúčenom prostredí

V posledných rokoch pôsobí na Slovensku v sociálne vylúčených lokalitách niekoľko desiatok nízkoprahových centier pre deti a mládež (napr. rómskym deťom sa venuje občianske združenie Romintegra na sídlisku Luník 9 v Košiciach). Keďže nízkoprahové centrá sa zameriavajú na deti a mládež, ktoré nevyhľadávajú alebo nemajú dostatočný prístup k iným voľnočasovým a vzdelávacím aktivitám a pri koncipovaní svojej náplne vychádzajú predovšetkým z potrieb a záujmov cieľovej skupiny, sú ideálnym miestom pre obyvateľov v sociálne vylúčených lokalitách.

Nízkoprahové centrum, v ktorom pôsobím, poskytuje služby rodičom a deťom vo veku do siedmich rokov, ktorých vývoj je ohrozený v dôsledku nepriaznivých sociálnych podmienok. Jedným z hlavných úloh centra je vytvárať podmienky pre sociálne začleňovanie rómskych detí žijúcich v sociálne vylúčenom prostredí. Cieľom nízkoprahového centra je pomôcť rodičom a deťom pri riešení ich náročných životných

situácií. Medzi takéto životné udalosti klientov zaraďujeme aj prechod detí do inštitucionálneho vzdelávania, s čím súvisí aj voľba rodičov štartovacej vzdelávacej dráhy detí. Problematickosť tohto prechodu je spôsobená tým, že klienti sa buď vyhýbajú štandardnej inštitucionálnej pomoci v oblasti vzdelávania, alebo sú naopak z nej vylučovaní predstaviteľmi majority. Služby centra sú určené pre tých, ktorí nie sú dostatočne podchytení inými vzdelávacími a pomáhajúcimi inštitúciami a nedostatočne využívajú ponuku inštitucionálnych služieb. Snahou pracovníkov nízkoprahového centra je nielen vytvárať aktivity pre klientov a odstraňovať bariéry, ktoré by sťažovali cestu do ich centra. Jednou zo základných úloh nízkoprahových centier je pomôcť klientovi zlepšiť prístup k iným sociálnym službám, ktorým sa vyhýbajú, respektíve ich aktívne nevyhľadávajú (podľa A. Herzoga, P. Klímu, Éthum, 2003 in Šandor, 2005), alebo sú z nich vylúčení.

Na základe výsledkov výskumu sa špecifikovali nízkoprahové princípy, ktoré sa prispôbili klientom centra. Napr. voľný vstup a prítomnosť rodičov, zabezpečenie bezpečného prostredia, prípustná pasivita, nepovinnosť pravidelnej dochádzky, nepoužívanie poplatkov za služby, participácia klientov na tvorbe programu, práca s deťmi v menších skupinách (garantom kvality uvedených princípov je Asociácia nízkoprahových programov na Slovensku). Okrem toho sme sa zamerali na vytvorenie systémových predpokladov pre začlenenie rómskych detí do materskej školy a na podporu rodičov a posilnenie kompetencií rodičov v prostredí vzdelávacích inštitúcií.

Záver

Diskurz rodičov o predškolskom vzdelávaní je ovplyvnený predstavami príslušníkov sociálnych sietí, predovšetkým slabých väzieb. Tieto predstavy sú ale interpretované cez prizmu predstáv rodičov. Dôležitý je aj vplyv rodiny. Aj keď rodina priamo nezasahuje do rozhodnutia matky o výbere materskej školy, latentne ju ovplyvňuje svojimi predstavami.

Rodičovský diskurz je poznačený predovšetkým vnímaním barier súvisiacich so životom v sociálne vylúčenom prostredí. Identifikoval

som diskurz bariér, ktoré zabraňujú rodičom zapisovať detí do materských škôl: bariéry súvisiace s informačným deficitom, inštitucionálne bariéry a bariéry súvisiace so životom v sociálne vylúčenom prostredí.

Predstavy o bariérach týkajúcich sa vzdelávacích inštitúcií majú výrazný vplyv na aktuálnu voľbu vzdelávacej dráhy detí. Vo väčšine prípadov je individuálne rozhodnutie nedať dieťa do škôlky ovplyvnené týmto diskurzom. Na výskume som sa ale stretol s rodičmi, ktorí napriek prekážkam boli odhodlaní využiť možnosti inštitucionálneho vzdelávania.

Na základe výskumu som identifikoval určité kroky, ktoré musí rodič prekonať v procese rozhodovania sa pre vstup do materskej školy:

1. krok – prejavenie záujmu o navštevovanie materskej školy

Napriek tomu, že v skúmanom prostredí nie je zvykom navštevovať materskú školu, niektorí informátori sa vyjadrili, že by mali záujem o prihlásenie ich dieťaťa do tejto inštitúcie.

2. krok – uvedomenie si prínosu napriek bariéram,

Rodičia v sociálne vylúčenom prostredí sa cítia marginalizovaní, majú pocit, že ich nikto nepočúva a vnímajú množstvo bariér, ktoré im znemožňujú využívať inštitucionálne vzdelávanie. Napriek potenciálnym prekážkam, s ktorými sa môžu rodičia stretnúť v súvislosti s predškolským vzdelávaním sú mnohí rozhodnutí prihlásiť dieťa do materskej školy.

3. krok – odhodlanie uskutočniť zmenu

Reakciou väčšiny informátorov žijúcich v sociálne vylúčenom prostredí na prekonávanie bariér súvisiacich s predškolským vzdelávaním je rezignácia a pasivita. Ukázalo sa, že bariéry majú tendenciu pretrvávajúť v predstavách a diskurze ľudí dlhú dobu aj potom, čo sa odstránia dôvody, ktoré ku vzniku týchto bariér viedli. Napriek všeobecne panujúcej pasivite obyvateľov existujú rodičia, ktorí nie sú spokojní so situáciou v akej sa nachádzajú. Snažia sa aktívne hľadať riešenia ako vytvoriť lepšie podmienky pre svoje deti a hľadajú možnosti ako prihlásiť svoje dieťa do materskej školy. V literatúre som sa stretol s podobným výskumným problémom, ktorý sa ale netýkal využitia predškolského vzdelávania. Skúmal voľbu využitia sociálnych dávok. Výskum sa týkal tiež obyvateľov sociálne vylúčených lokalít a skúmal orientáciu

obyvateľov v systéme sociálnych dávok a služieb. Na základe výsledkov výskumu bol vytvorený tzv. model prahov (Huby a Whyley, 1996; Mareš, 2001), ktorý stanovil šesticu rozhodovacích miest (prahov), ktoré musia ľudia prekonať, aby získali pomoc, na ktorú majú nárok. Proces od uvedenia si problému po získanie pomoci sa skladá z prahov, pri ktorých musí žiadateľ posúdiť, či chce pokračovať alebo chce od svojho zámeru upustiť. (Prokopová, 2007) Podobne ako v mojom projekte, zmyslom tohto modelu je poukázať na problémy, ktoré klienti majú pri prekonávaní jednotlivých prahov, čo môže byť pomocou pre pracovníkov rôznych organizácií, načo majú zamerať svoju pozornosť pri práci s klientom (Prokopová, 2007). Autori pracovali s modelom predovšetkým v oblasti sociálnej pomoci a nie v oblasti vzdelávania. Preto som sa vo svojom výskume nesnažil hľadať paralely so stanovenými prahmi a bariérami. Stanovil som si vlastné kroky, ktoré som identifikoval u rodičov v súvislosti s voľbou predškolského vzdelávania. Napriek tomu treba konštatovať určité zhody, ktoré vyplývajú z podobnosti prostredia cieľovej skupiny. Cieľ aplikovaného výskumu bol naplnený vytvorením špecializovaného nízkoprahového programu v skúmanej lokalite so zameraním sa na deti predškolského veku. Bol určený pre tých klientov, ktorí nevyužívajú ponuku žiadnych inštitucionálnych služieb. V centre sme sa snažili pomôcť rodičom a deťom pri riešení ich náročných životných situácií. Medzi takéto životné udalosti klientov zaraďujeme aj prechod detí do inštitucionálneho vzdelávania. Problematickosť tohto prechodu je spôsobená tým, že existujú bariéry, pre ktoré sa klienti buď vyhýbajú štandardnej inštitucionálnej pomoci v oblasti vzdelávania, alebo sú naopak z nej vylučovaní predstaviteľmi majoritných inštitúcií.

Literatúra:

- BUDILOVÁ, JAKOUBEK, SMOLÍK. *Sociálne etopedický výskum romské drobotiny. První žeň*. Dostupné na internetu: http://pf1.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek22.pdf 10.3.2012
- BITTNEROVÁ, D. *Výchova a vzdělávání ve vyloučené lokalitě – odpověď na nabídku majority*. In MICHALÍK, B (ed.) *Dynamika akulturácie na etnickej hranici*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2010.

- DŽAMBAZOVIČ, R. *Chudoba a sociálna exklúzia/inklúzia: Skupiny najviac ohrozené sociálnou exklúziou a námety na riešenie/prevenciu*. Záverečná správa z prvej etapy riešenia výskumnej úlohy. Bratislava, 2004.
- FRIEDMAN, E. a kol. *Škola jako geto. Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku*. Bratislava, 2009.
- GRUBEROVÁ, A. *Motivácia rómskych rodičov na poli vzdelávania*. Bratislava: Poradna pro občanství/Občanská a lidská práva nadace rozvoje občanské společnosti, 2009.
- HLAĎO, P. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*. Dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- CHERNEFF, J. B. R., HOCHWALD, E. (eds.) *Visionary Observers: Anthropological Inquiry and Education Visionary Observers*. University of Nebraska Press. Lincoln and London. 2006.
- LEWIS, O. The Culture of Poverty. *Scientific American*, vol. 215, Nr. 4. 1966.
- LIÉGEOIS, J. P. *Gypsy Children in School: training for teachers and other personell*. Strassbourg. Council for Cultural Co operation, School Education Division. 1989.
- MEDŇANSKÁ, Z. *Priestorová exklúzia rómskych komunit v Ostrave a Trnave*. Diplomová práca. Trnava: Trnavská univerzita, 2009.
- MAREŠ, P. *Problém nečerpání sociálních dávek*. Brno: VÚPSV, 2001.
- PROKOPOVÁ, L. *Orientace obyvatel sociálně vyloučených lokalit považovaných za romské v systému sociální ochrany ČR*. Diplomová práca. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- ŠÁNDOR, J. *Nízkoprahové programy pre deti a mládež*. In *Nízkoprahové programy pre deti a mládež. Úvod do problematiky*. Bratislava, 2005.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Juraj Štofej
Ústav etnológie SAV
Klemensova 19,
813 64 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: juro.stofej@gmail.com

Kvalita sociálnych služieb na Slovensku

Michaela HROMKOVÁ

Quality of Social Services in Slovakia

Abstract: The area of social services is characterized by the high degree of diversity. There is the Act on social services in Slovakia which defines social services as professional, utility and other activities with main purpose to help people in need. The obligations of social services providers are also the part of this Act. According to the quality of social services, the main obligation of providers is to elaborate and observe procedural, personnel and operating conditions of providing social services, so – called standards of quality. Nowadays there are no standards for quality of social services in Slovakia. The theoretical basis of the evaluation of social services provides for example the evaluation theory. Very important is the evaluation of social services by clients' points of view.

Key Words: Social services, Quality of social services, Standards of quality, Evaluation of social services, Evaluation theory, Needs assessment

Sociálne služby na Slovensku

Sociálna oblasť je v posledných rokoch čoraz viac diskutovaná v najrôznejších odborných či laických kruhoch. Azda najväčšiu pozornosť si zasluhujú práve sociálne služby, ktoré vo všeobecnosti majú slúžiť ľuďom v núdzi. Pre oblasť sociálnych služieb je charakteristická ich

diverzita, ktorá sa líši od krajiny ku krajine a ktorá je spôsobená predovšetkým typom sociálneho štátu v danej krajine respektíve danom štáte. V celosvetovom meradle sú sociálne služby dôležitou súčasťou sociálnej práce a je potrebné tieto služby neustále zlepšovať a prispôbovať meniacim sa podmienkam v spoločnosti.

V rámci Slovenskej republiky sa v oblasti sociálnych služieb udialo niekoľko významných zmien. V roku 2008 bol prijatý Zákon o sociálnych službách č. 448/2008 Z. z., ktorého prijatie predchádzalo niekoľko významných a dôkladných výskumov zameraných predovšetkým na analýzu potrieb a podmienok poskytovania sociálnych služieb. Napríklad v roku 2007 Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR v spolupráci so samosprávnymi krajmi vypracovalo tzv. SWOT analýzu poskytovania sociálnych služieb, z ktorej vyplynula akútna potreba posilnenia tejto oblasti a jej podporenie prijatím novej právnej úpravy. Za najsilnejšie stránky sociálnych služieb „sa považuje najmä adresnosť a efektívnosť poskytovania sociálnych služieb po decentralizácii, rešpektovanie princípu subsidiarity a posilnené financovanie na základe nového daňového prerozdelenia mechanizmu“ (Centrálny portál pre neziskový sektor, 2010). Súčasne za najslabšie stránky sociálnych služieb sa na základe realizovanej analýzy považuje najmä nerozvinutý systém komunitného plánovania, nedostatočne vytvorené podmienky pre zotrvanie v prirodzenom (domácom) sociálnom prostredí, nedostatočne zabezpečená kontinuita sociálnej a zdravotnej starostlivosti pri dlhodobej odkázanosti na pomoc inej osoby, nepostačujúci počet kvalifikovaných zamestnancov, ktorí zabezpečujú poskytovanie sociálnych služieb a absencia systematického prehlbovania kvalifikácie v oblasti sociálnych služieb, chýbajúce štandardy kvality sociálnych služieb a nedostatočnosť a regionálna nerovnomernosť siete zariadení sociálnych služieb a terénnych sociálnych služieb pokrývajúcich oprávnený dopyt občanov po rozvoji z hľadiska druhovosti sociálnych služieb a ich fyzickej dostupnosti a nedostatočná variabilita sociálnych služieb. Na základe slabých stránok, silných stránok, príležitostí, ohrození a disparít v oblasti sociálnych služieb v spomínanej SWOT analýze, boli odvodené hlavné faktory rozvoja sociálnych služieb, medzi ktoré patria odstránenie nedostatkov systému sociálnych služieb a zvyšovanie

kvality a efektívnosti v oblasti sociálnych služieb, podpora výskumu, celoživotného vzdelávania a záujem zamestnancov sociálnych služieb o vzdelávanie, rozvoj ľudského potenciálu a efektívne využitie pracovných síl (Centrálny portál pre neziskový sektor, 2010).

Rovnako v roku 2007 Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR na základe údajov jednotlivých samosprávnych krajov vypracovalo analýzu vybavenosti samosprávnych krajov zariadeniami sociálnych služieb. Z výsledkov tejto analýzy vyplynula absencia zariadení sociálnych služieb určených pre seniorov, občanov bez prístrešia, občanov s duševnými poruchami a poruchami správania, tiež pre občanov s vybraným druhom zdravotného postihnutia. Absentovali aj zariadenia chráneného bývania, domovy pre osamelých rodičov či rehabilitačné strediská pre občanov s ťažkým zdravotným postihnutím. Výskum rovnako poukázal na zvyšujúci sa počet čakateľov na poskytovanie starostlivosti v zariadeniach sociálnych služieb (Centrálny portál pre neziskový sektor, 2010).

Práve pre všetky spomínané dôvody je potrebné oblasť sociálnych služieb v Slovenskej republike neustále rozvíjať, zvyšovať nielen adresnosť týchto služieb, ale aj konkurencieschopnosť a kvalitu poskytovanej starostlivosti. Preto je potrebné venovať tejto oblasti dostatočnú pozornosť a zamerať sa tiež na hodnotenie respektíve meranie kvality sociálnych služieb.

Sociálne služby sú v Zákone o sociálnych službách č. 448/2008 Z. z. v § 2 vymedzené ako odborné, obslužné, alebo ďalšie činnosti alebo súbor týchto činností, ktoré sú zamerané na:

- prevenciu vzniku, riešenie, alebo zmiernenie nepriaznivej sociálnej situácie fyzickej osoby, rodiny alebo komunity,
- zachovanie, obnovu alebo rozvoj schopnosti fyzickej osoby viesť samostatný život a na podporu jej začlenenia do spoločnosti,
- zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb fyzickej osoby,
- riešenie krízovej sociálnej situácie fyzickej osoby a rodiny,
- prevenciu sociálneho vylúčenia fyzickej osoby a rodiny.

Zákon o sociálnych službách tiež rozlišuje už konkrétne druhy sociálnych služieb, ktorými sú:

- sociálne služby na zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb v ubytovacích zariadeniach,
- sociálne služby na podporu rodiny s deťmi,
- sociálne služby na riešenie nepriaznivej sociálnej situácie z dôvodu ťažkého zdravotného postihnutia, nepriaznivého zdravotného stavu alebo z dôvodu dovŕšenia dôchodkového veku,
- sociálne služby s použitím telekomunikačných technológií,
- podporné služby.

Ústredným orgánom štátnej správy, ktorý vykonáva pôsobnosť v oblasti poskytovania sociálnych služieb, je Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR.

Kvalita sociálnych služieb a spôsoby jej evaluácie v podmienkach Slovenska

V zákone o sociálnych službách sú podrobne upravené povinnosti poskytovateľov sociálnych služieb, teda tých, ktorí vytvárajú podmienky pre poskytovanie služieb priamo pre klientov – odberateľov. V súvislosti s kvalitou sociálnych služieb ide predovšetkým o povinnosť poskytovateľov vypracovať a dodržiavať procedurálne, personálne a prevádzkové podmienky poskytovania sociálnej služby, nazývané „štandardy kvality“. V tejto chvíli však na Slovensku chýbajú. Kvalita sociálnych služieb podľa Krupu (2006) je akýmsi súladom medzi ponukou služieb a potrebami a požiadavkami odberateľa – klienta, ktorý sa nachádza v nepriaznivej sociálnej situácii.

Podľa niektorých autorov (Hrablayová et al., 2005) na Slovensku existovalo donedávna niekoľko spôsobov hodnotenia kvality sociálnych služieb, avšak ako bolo spomínané, v našom štáte stále absentuje legislatívne ukotvenie štandardov kvality. Na hodnotenie respektíve meranie kvality sa v minulosti používali iné metódy evaluácie kvality poskytovaných sociálnych služieb, medzi ktoré podľa Hrablayovej (et al., 2005) patrili:

- procesuálna metóda hodnotenia kvality (kritériá, štandardy, indikátory),

- metóda sociálneho poradenstva a supervízie,
- kvalita života odberateľov služieb.

Pod pojmom procesuálna metóda hodnotenia autori (Hrablayová et al., 2005) rozumeli systematický spôsob hodnotenia kvality sociálnych služieb systémom porovnávania vedecky formulovaných kritérií, štandardov a indikátorov kvality s reálnym stavom sociálnych služieb v danom sociálnom prostredí. Taktiež podľa Hrablayovej (et al., 2005, s. 17): „Porovnanie kritérií (štandardov, indikátorov) s reálnym prostredím sociálnych služieb je uskutočňované pozorovaním a vyhodnotením tímom sociálnych pracovníkov.“ Efektívne hodnotenie kvality je spojené aj so sociálnym poradenstvom a supervíziou. Ako ďalej hovorí Hrablayová (et al., 2005, s. 17): „Reálne je objektívne hodnotenie kvality sociálnych služieb teda podmienené experimentálne overeným nástrojom, manuálom pre hodnotenie kvality a profesionálne realizovaným sociálnym poradenstvom a supervíziou.“

V súčasnosti v Prílohe č. 2 Zákona o sociálnych službách č. 448/2008 Z. z. sú zadefinované tzv. podmienky (nie však štandardy) poskytovania sociálnych služieb. V časti A spomínanej prílohy sú tieto podmienky rozdelené do troch kategórií spolu s maximálnym počtom bodov, ktoré môže konkrétne zariadenie poskytujúce sociálne služby dosiahnuť. Jedná sa o kategórie tzv. procedurálnych, personálnych a prevádzkových podmienok kvality poskytovaných sociálnych služieb. V časti B je následne uvedená hodnotiaci škála plnenia kvality poskytovaných sociálnych služieb a v časti C finálna škála vyhodnotenia plnenia podmienok kvality poskytovaných sociálnych služieb.

Pre komplexný systém evaluácie sociálnych služieb by mohlo byť nápomocné zavedenie spomínaných štandardov kvality sociálnych služieb do praxe. Prostredníctvom nich by bola definovaná úroveň kvality poskytovaných sociálnych služieb vo všetkých troch kategóriách, ktoré v súčasnosti definuje Zákon o sociálnych službách len ako podmienky poskytovania sociálnych služieb. Zavedením štandardov kvality do praxe by štát zabezpečil poskytovanie kvalitných sociálnych služieb primárne pre odberateľov resp. klientov týchto služieb, teda pre ľudí, ktorí sa z rôznych dôvodov ocitli v nepriaznivej sociálnej situácii. (Čámský

et al., 2011) Pomôcť pri tom môžu nielen skúsenosti s evaluáciou sociálnych služieb prostredníctvom štandardov kvality z iných krajín, ale aj dokumenty na celoeurópskej úrovni.

Evaluačná teória

Evaluácia je procesom využívajúcim komplexný súbor metód, prostredníctvom ktorého sa snažíme zhodnotiť prínos určitého programu, v prípade sociálnej práce napríklad sociálnych služieb a rôznych sociálnych programov. Cieľom evaluácie je zabezpečenie maximálnej kvality a neustáleho zlepšovania poskytovaných programov a služieb. (Poluncová, 2011)

Evaluácia sociálnych služieb predstavuje systematický zber informácií, ktorého prínos vidí Erath (2001) predovšetkým v tom, že s pomocou jej rozmanitého riadenia sú služby pravidelne preverované, kontrolované a posudzované.

Teoretickým východiskom evaluácie sociálnych služieb je evaluačná teória. Podľa tejto teórie je evaluácia zameraná na aktivitu. Je vedená so zámerom stanovenia hodnoty, alebo vplyvu politiky, programu praxe, intervencie alebo služby. Hodnotenie resp. evaluácia sa vykonáva so zámerom odporúčania alebo zmien (Clarke, 1999).

Hlavným cieľom hodnotenia sociálnych služieb je orientácia na spätnú väzbu už existujúcich sociálnych programov a ich využívanie v praxi. Podľa evaluačnej teórie existujú dva typy hodnotenia, pričom sa jedná konkrétne o tzv.:

- single – system evaluation (hodnotenie efektivity v práci jednotlivca),
- programovú evaluáciu (aplikácia hodnotiacich prístupov, techník a znalostí k rozvoju plánovania, realizácie a účinnosti programov (Chen, 2005 In Smutek, 2009).

V súvislosti s evaluáciou sociálnych služieb sa vynára otázka, čo vlastne má byť predmetom procesu evaluácie? Azda najvhodnejšou odpoveďou podľa Smuteka (2009) je, že evaluované majú byť programy, respektíve sociálne služby s rozličným zameraním. Napríklad programy

zdravotnej politiky, programy a služby spojené s politikou trhu práce, intervenčné programy v každodennom živote sociálneho štátu. Sú to tiež programy a služby zamerané na oblasť vzdelávania, kriminality, sociálnej ochrany a iné oblasti spadajúce do sociálnych služieb. Hlavným cieľom týchto programov je posilnenie sociálneho blaha populácie daného sociálneho štátu. V súvislosti s evaluáciou sociálnych služieb Rossi a Freeman (1993 In Smutek, 2009) hovoria o rôznych dôvodoch vykonávania evaluácie:

- sprístupnenie hodnoty už fungujúcich sociálnych služieb,
- zistenie užitočnosti inovatívnych služieb,
- zvýšenie účinnosti riadenia programu a administrácia,
- zistenie skutočných ale aj metodických znalostí v spoločenských vedách.

V evaluačnej teórii je tiež veľmi dôležité zamerať sa na klientov ako na cieľovú skupinu sociálnych služieb. Vzhľadom na uvedené je potrebné spomenúť autora Thomasa Cooka (Smutek, 2009), ktorý hovorí, že všetky zúčastnené strany by mali byť zahrnuté do procesu evaluácie. A teda aj názory samotných klientov ako primárnych stakeholderov (zúčastnených) majú byť zahrnuté do rozhodovacieho procesu – teda procesu, v ktorom sa rozhodne o tom, čo vlastne by malo byť predmetom evaluácie.

V rámci evaluačných teórií je veľmi dôležité rozlišovať medzi teóriou o evaluácii (theory about evaluation) a teóriou v evaluácii (theory in evaluation). Prvé menované teórie sa podľa Shadisha (et al. In Smutek, 2009) v revízii niektorých hlavných teórií zaoberajú praktickým programom evaluácie. Podľa spomínaného autora nám evaluačná teória hovorí o tom kde, kedy a prečo by mali byť použité niektoré metódy evaluácie a iné zase nie. Jasné a zrozumiteľné teórie evaluácie by mali mať päť základných častí:

- sociálne programovanie,
- štruktúra vedomostí,
- použitie vedomostí,
- hodnotenie,
- vykonávanie/prax.

Teórie evaluácie (theories about evaluation) referujú o teórii, ktorá je aplikovaná na aktuálnu prax evaluácie. Je to teda teória o tom, akým spôsobom sa má evaluácia vykonávať.

Pri zameraní sa na teóriu v evaluácii (theory in evaluation) zistíme, že dôraz je kladený na špecifikovanie toho, aký je predpoklad fungovania určitého programu alebo intervencie.

V súvislosti s teoretickými konceptami evaluácie sociálnych služieb je potrebné spomenúť aj meno autora Alkina (Smutek, 2009), ktorý je známy konštrukciou tzv. evaluačného stromu a podľa tohto autora by práve sledovanie ciest, akými evaluačné „korene“ vyrástli v priebehu času do evaluačného stromu a kde jednotlivé vetvy reprezentujú odlišné zamerania a orientáciu zástancov rôznych evaluačných teórií, mohlo prispieť k lepšiemu porozumeniu týmto teóriám. V tomto „strome“ hlavné vetvy reprezentujú vždy jednu z hlavných teórií:

- vetva využitia,
- vetva metód,
- a vetva hodnotenia.

Kmeň stromu má pritom dvojaké základy:

- zodpovednosť,
- systematický sociálny výskum.

Hlavná vetva stromu (metódy) je pokračovaním kmeňa sociálneho výskumu. Jedná sa o takú teóriu evaluácie, ktorá zdôrazňuje dôležitosť výskumných metód. Ďalšou je vetva posudzovania respektíve hodnotenia, kde mnohí autori, ktorí zastávajú tento prístup tvrdia, že prisudzovať hodnotu údajom je pravdepodobne tou najzásadnejšou časťou práce hodnotiteľa. Posledná vetva využitia je charakteristická záujmom o to, akým spôsobom budú použité evaluačné informácie a ako budú zamerané na tých, ktorí ich budú využívať.

Alkin (2004, In Smutek, 2009) tiež o kmeni evaluačného stromu, ktorý má základ v zodpovednosti, hovorí o zodpovednosti k cieľom, k procesu a k výsledku (outcome). Zodpovednosť k cieľu pritom skúma, či boli stanovené zmysluplné a vhodné ciele evaluácie, za ktoré sú zodpovední rozhodovatelia a management. Zodpovednosť za proces

zase reflektuje, či boli stanovené a implementované vhodné procedúry k dokončeniu stanovených cieľov, ktorá je v kompetencii managementu sociálneho programu. No a v konečnom dôsledku zodpovednosť za výsledok (outcome) referuje o rozsahu, v akom boli dosiahnuté stanovené ciele, pričom za tieto výsledky sú, podobne ako za proces, zodpovední manažéri sociálnych programov.

Výsledkami (outputs) sa v evaluačnej terminológii spravidla označuje porovnanie kvantifikovateľných ukazovateľov voči plánovaným aktivitám v programe.

Za dôsledky (outcomes) sa zvyknú označovať ukazovatele, ktoré hovoria o tom, či a do akej miery sa dosiahli dlhodobé vopred plánované ciele programu. Ide o posúdenie plnenia cieľov. V evaluácii nás vždy zaujímajú aktivity, ktoré mali viesť k zmene, ako i dôsledky v porovnaní s plánovanými cieľmi. Dôsledky sú však na celkové posúdenie dôležitejšie než len posúdenie výsledkov.

Výstupy evaluácie sú druhom technického vyjadrenia prebiehajúcich sociálnych služieb, zatiaľ čo výsledky predstavujú celkové zhodnotenie programu pri reakcii na zmeny v spoločnosti. (Smutek, 2009)

V rámci evaluácie sociálnych služieb je podľa Chena tiež veľmi potrebná sústavná kooperácia medzi teoretikmi a praktikmi v celom procese evaluácie. Chen (Smutek, 2009, s. 172) hovorí, že „malá skupina teoretikov a metodológov rozvíjala základ evaluačných teórií a metodológie pre evaluačných praktikov, ktorí ju následne aplikovali“. Hodnotitelia potrebujú základné koncepty, stratégie a nástroje, ktoré môžu nasledovať, aby vlastne mohli začať prácu. Vychádza preto potreba prepojenia akademických a praktických informácií v celom procese evaluácie sociálnych služieb.

Needs assessment

Needs assessment alebo posúdenie potrieb je výskumná činnosť alebo plánovanie činnosti tak, aby určili potrebu služieb. Podľa Marka (Smutek, 2009) môže byť užitočné v tom, že poskytuje dáta pre nastavenie nových programov alebo pre rozšírenie už existujúcich programov. Hodnotenie potrieb a teda needs assessment má podľa Wahrheita, Bella

Schwaba (Smutek, 2009) päť kľúčových bodov, podľa ktorých je možné určiť potrebu služieb:

- kľúčový informátor – niekto kto pozná potreby danej obce, prípadne skupiny
- komunitné fórum – vyjadrenia ľudí, aktívnych v komunitnom živote, ktorí dobre poznajú potreby komunity
- dáta z existujúcich intervencií – potreby komunity môžu byť zistené tým, že sú odvodené od potrieb ľudí, ktorým už bola poskytnutá určitá služba
- sociálne ukazovatele – odvodené z deskriptívnych údajov zaznamenaných vo verejných dokumentoch, záznamoch a správach
- dotazníkové šetrenie – najpresnejšia metóda pre hodnotenie potrieb, získava informácie od veľkého počtu respondentov

V rámci sociálnych služieb needs assessment poskytuje komplexné informácie o potrebe a adresnosti poskytovaných sociálnych služieb priamo prostredníctvom vyjadrenia názorov odberateľov resp. klientov týchto služieb. Preto je považované za dôležitú súčasť evaluácie sociálnych služieb.

Záver

Oblasť sociálnych služieb na Slovensku je témou mnohých diskusií či výskumov. Sociálne služby sú poskytované s cieľom pomáhať občanom, klientom, ktorí sa ocitli v nepriaznivej sociálnej situácii z rozličných dôvodov.

Sociálne služby sú predmetom Zákona o sociálnych službách č. 448/2008 Z. z., ktorý definuje pojem sociálna služba, aké druhy a formy sociálnych služieb existujú a zaoberá sa tiež poskytovateľmi sociálnych služieb. Primárnym cieľom týchto poskytovateľov je udržiavať resp. zvyšovať kvalitu poskytovaných sociálnych služieb, zvyšovať adresnosť poskytovaných sociálnych služieb a tiež ich flexibilitu a dostupnosť. Podľa spomínaného Zákona o sociálnych službách je tiež jednou z povinností poskytovateľov vypracovať a dodržiavať tzv. podmienky poskytovania sociálnych služieb.

K zvýšeniu kvality a lepšiemu prehľadu v poskytovaných sociálnych službách predovšetkým pre klienta by však mohli príspeť štandardy kvality sociálnych služieb, ktoré však zatiaľ na Slovensku nemáme. Zavedením štandardov kvality do praxe sa umožní jednoduchšia a komplexnejšia evaluácia sociálnych služieb, ktorá je podľa evaluačnej teórie orientovaná najmä na spätnú väzbu už existujúcich sociálnych služieb a ich efektívne prípadne neefektívne využívanie v praxi.

Pri evaluácii sociálnych služieb je potrebné zamerať sa aj na klientov ako na cieľovú skupinu sociálnych služieb a využívať tiež metódu needs assessment, prostredníctvom ktorej sa určí potrebnosť služieb priamo z názorov odberateľov týchto služieb, teda samotných klientov.

Literatúra:

- BRICHTOVÁ, L., REPKOVÁ, K. *Sociálna ochrana starších osôb a osôb so zdravotným postihnutím – vybrané aspekty*. Bratislava: EPOS, 2009.
- ČÁMSKÝ, P., SEMBDNER, J., KRUTILOVÁ, D. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. Praha: Portál, 2011.
- CENTRÁLNY PORTÁL PRE NEZISKOVÝ SEKTOR. *Východisková situácia poskytovania sociálnych služieb v SR*. [online]. CENTRÁLNY PORTÁL PRE NEZISKOVÝ SEKTOR©2010 [cit. 23. 2. 2012] Dostupné z: http://www.1snsk.sk/vychodiskova_situacia_poskytovania_socialnych_sluzieb.
- HRABLAYOVÁ, E., HOLÚBKOVÁ, S., KRUPA, S. et al. *Analýza sociálnych potrieb*. Bratislava: SOCIA – Nadácia na podporu sociálnych zmien. 2005.
- KAHÁNKOVÁ, J. Evaluace služeb a systémy měření kvality. In *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách. Sborník studijních textů pro metodiky sociální prevence a sociální kurátory pověřené koordinační činností*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Zdravotně sociální fakulta, Katedra sociální práce. 2007. S. 197–218.
- KRUPA, S. et al. *Rozvoj komunitných sociálnych služieb. Transformácia zariadení sociálnych služieb s cieľom sociálnej a pracovnej integrácie ich obyvateľov*. [online]. [cit. 4. 1. 2012] Dostupné z: <http://www.rpsk.sk/download/publikacie/rozvoj.pdf>.
- POLUNCOVÁ, K. *Ekonomická efektivnost programu aktivnej politiky zamestnanosti*. Brno: Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta, 2011. Dizertačná práca. Vedúci dizertačnej práce: Prof. PhDr. Tomáš Sirovátka, CSc.

SMUTEK, M. *Evaluaçe sociálních programů*. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykověj Univerzity, 2009. Rigorózná práca. Vedúci rigoróznejsj práce prof. PhDr. Libor Musil, PhD.

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona číslo 455/ 1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Michaela Hromková
Katedra sociálnej práce
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce
Trnavská Univerzita v Trnave
Univerzitné námestie 1
918 43 Trnava
e-mail: m.hromkova@gmail.com

RECENZE

ŠEDO VÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z.

Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012.

Pavλίna VAŠÁTOVÁ

Publikace *Komunikace ve školní třídě* je rozdělena do deseti kapitol, které popisují výsledky výzkumu autorského týmu v komunikaci mezi učitelem a žákem prováděným na základních školách.

Někteří autoři podotýkají, že nelze nekomunikovat. Ať již máme na mysli komunikaci verbální či neverbální, neustále nějakým způsobem komunikujeme. Význam komunikace mezi učitelem a žákem lze spatřovat ve dvou rovinách. Rovina první nepřináší jen informace zúčastněným objektům, ale buduje mezi nimi rovněž vztahy. Vztahová rovina se poté může promítnout například do oblíbenosti předmětu, ochoty participovat na výuce, aj. Právě proto je nutné věnovat komunikaci, jejím pravidlům a možným interpretacím náležitou pozornost. Další vlastností komunikace je rozvoj a podpora myšlenkových operací. Učitel by měl podněcovat žáky takovým způsobem, aby u nich podporoval tvořivé myšlení a vyšší myšlenkové operace.

V kapitole první *Proč a jak zkoumat výukovou komunikaci* autoři připomínají skutečnost, že výzkumy výukové komunikace u nás mají dlouholetou tradici. V 70. letech dvacátého století to byla například strukturovaná pozorování, 90. léta dvacátého století jsou charakteristická dotazníkovými šetřeními mezi učiteli a žáky. V úvodní části publikace je také představena metodologie výzkumu od popisu cíle a plánu výzkumu až po interpretaci a analýzu dat.

Kapitola druhá *Základní charakteristiky výukové komunikace* se zabývá specifiky komunikace ve škole, kdy ke specifičnosti jazyka školy patří jeho spisovnost a gramatická správnost. Výuková komunikace má i určitá pravidla. Tyto například Cazdenová (1988) označuje jako žákovský registr, který obsahuje správné načasování odpovědi, posloupnost, aj. Sinclair a Coulthard (1975) zavedli do komunikace strukturu IRF, což je zkratka popisující iniciaci – repliku – zpětnou vazbu v komunikaci ve vztahu mezi subjekty výchovy a vzděláváním. Výuková komunikace má disproporční rozložení komunikace, a to ve směru komunikace učitele. Některé výzkumy udávají, že učitel vyplňuje svojí činností zhruba dvě třetiny výukového procesu.

V kapitole třetí s názvem *Učitelské otázky* jsou vedle teoretických informací (typy otázek) prezentovány i dílčí výstupy výzkumu. Autoři zjistili, že učitelé pokládají zhruba 43 otázek za jednu vyučovací hodinu a že počet položených otázek má vliv na délku odpovědi. Vyučující kladou 75 % otázek uzavřených a 25 % otevřených. Tyto počty jsou však jiné v jednotlivých předmětech. Nejvíce otevřených otázek bylo položeno v předmětu občanská výuka, nejméně naopak v předmětu mluvnice, přičemž učitelé kladou převážně nižší (faktické) otázky.

Na základě čtvrté kapitoly s názvem *Žákovské odpovědi* lze konstatovat, že odpovědi žáků podléhají vlivu žákovského registru (ten obsahuje správné načasování; požadavek spisovnosti a standardního syntaxe; explicitnost a dekontextualizace). Kapitola pátá, *Zpětná vazba*, se zabývá poskytovanou zpětnou vazbou, která je vymezena jako informace určená žákovi. Má jej informovat o tom, jak probíhá proces učení. Jednotliví autoři rozlišují různé typologie zpětné vazby. Z výzkumu je patrné, že 81 % zpětné vazby je pozitivní. Autoři poukazují na skutečnost, že učitelé někdy nadhodnocují přirozené schopnosti žáků.

Kapitola šestá *Komunikace iniciovaná žáky* popisuje ochotu žáků vstoupit do komunikace. V porovnání s dřívějšími výzkumy žáci kladou více otázek, ale jsou to otázky spíše organizačního charakteru.

V sedmé kapitole se autoři zabývají dialogickým vyučováním. Řada pedagogů doporučuje, aby vyučování mělo tuto podobu, avšak v praxi se setkáváme s tím, že dialogové učení je nesprávně pojato jako rozhovor učitele a žáka.

Kapitola osmá *Komunikace z pohledu učitelů* mj. popisuje představu ideální výuky na základě analýzy dat z rozhovoru s jednotlivými učiteli. Do této představy jednotlivých učitelů se úzce promítá styl výuky.

Kapitola devátá *Vztahová rovina výukové komunikace: mocenské konstelace ve školní třídě* definuje moc a její mocenské podoby v pedagogické komunikaci. Závěrečná kapitola (*Závěr aneb Model výukové komunikace*) shrnuje závěry z výzkumného šetření.

Kniha je určena široké pedagogické veřejnosti, ale zejména ji lze doporučit začínajícím studentům na pedagogických fakultách a učitelům na základních a středních školách, neboť je doplněna (v kapitolách 3–9) radami, které by pro pedagogy mohly být inspirativní. Kniha integruje teoretické informace s praktickými ukázkami získanými z výzkumu – přepisy rozhovorů s učiteli, přepisy hodin aj. Teoretické informace jsou poté doplněny právě těmito údaji. Při čtení knihy mohou čtenáře z řad pedagogů napadat inspirující otázky typu: Jsou otázky, které kladu žákům, spíše faktické? Jakou mám představu o své hodině? Zpětná vazba – jak ji poskytuji svým žákům? Právě tyto otázky se mohou stát zdrojem pro změny v pedagogické komunikaci na straně učitele.

Kontakt na autorku recenze:

Mgr. Pavlína Vašátová
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: pavlina.vasatova@upol.cz

RECENZE

MEŠKOVÁ, M.

Motivace žáků efektivní komunikací. Praha: Portál, 2012.

Pavλίna VAŠÁTOVÁ

Kniha se zabývá komunikací a jejím východiskem je teze, že komunikace mezi učitelem a žákem může být významným motivačním faktorem. V úvodu je nutno zdůraznit pojem „efektivní komunikace“, jelikož ne každou komunikaci mezi subjekty vzdělávacího procesu lze považovat za efektivní. Právě učitele můžeme vnímat jako tvůrce efektivní komunikace s žáky.

Mluvíme-li o motivaci žáků ve školství, lze konstatovat, že mezi nejčastější motivační faktory patří odměny a tresty. Vnímání komunikace mezi učitelem a žákem jako dalším možným motivačním aspektem může samotnou problematiku obohatit o jiný motivační zdroj. Autorka vychází z poznatků psychologie, zejména pak psychologie humanistické. Celou komunikací prochází srovnávání autoritativního a partnerského přístupu k vyučovacímu procesu, kdy autorka předkládá konkrétní podobu jednotlivých přístupů ve vyučovacím procesu na straně učitele a žáka.

Kniha je doplněna o dílčí výsledky z výzkumných šetření, která autorka prováděla na různých typech škol. Dále zde najdeme případové studie a situace, s nimiž se autorka setkala během vlastní praxe (pozn. autorka působí jako zástupkyně ředitele na střední škole). Právě tyto výzkumy a případové studie vhodně doplňují teoretická východiska zmíněná v publikaci. Inspiračním zdrojem pro učitele může být

vypracování cvičení, díky nimž je možno zamyslet se nad vlastní pedagogickou praxí.

Kniha je rozdělena do tří kapitol. V kapitole první jsou popsána teoretická východiska práce – definice sociální komunikace, pedagogické komunikace, typů komunikace, komunikace učitele tlakem nebo tahem aj. Teoretická východiska jsou doplněna o možné náměty, typy a nápady k verbální komunikaci, které mohou zlepšit komunikaci mezi učitelem a žákem.

Druhá kapitola se zabývá adaptačními procesy, sledováním učitele a žáka (popisem konfliktů, konfliktních situací ve vztahu učitel – žák). V této části publikace mne velmi zaujalo, jak autorka do zkoumané problematiky zapojila empatii a empatické reakce, neboť právě ony jsou součástí vzdělávacího procesu. Empatie však velmi často bývá vnímána odděleně od prostředí školy a někteří učitelé ji ve své praxi neumějí uchopit.

Poslední část knihy popisuje motivace žáka. Pro učitele mohou být inspirující metody poznávání žáka, chyby v sociální percepci žáka (chyba projekce, chyba prvního dojmu aj.). Zde bychom mohli využít závěrů autorky, kdy říká, že při dobrém vztahu učitele a žáka si žák uspokojuje sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti. Právě uspokojování těchto potřeb můžeme pokládat za vytváření prostoru pro aktivní učení a zapojení do vyučovacího procesu.

Jestliže učitel ovládá základy efektivní komunikace, mohla by se právě ona stát jedním z motivačních podnětů. Kniha může být pro učitele (pozn. nejenom pro ně, ale rovněž i pro studenty pedagogických fakult či odbornou veřejnost) zdrojem, jak lze komunikaci se svými žáky (studenty) zefektivnit, zlepšit. Jestliže učitele díky efektivní komunikaci a dodržování jejich zásad pokládáme za vzor v edukačním procesu, může učitel žáky svým příkladem těmto dovednostem naučit. Autorka do publikace zapracovala velice přínosné momenty, které jsou typické pro psychologii. Mám tím na mysli např. empatii či aktivní naslouchání. Právě tyto momenty jsou základem partnerského přístupu ve vyučování, který je z pohledu rozvoje osobnosti konstruktivním prvkem. Na závěr bych ráda připomněla autorčinu myšlenku, že „Učitel se učí být dobrým učitelem“. Pokud se zamyslíme nad

vlastní komunikací a její konkrétní podobou ve výuce, může to být jeden z kroků, jak se stát dobrým učitelem.

Kontakt na autorku recenze:

Mgr. Pavlína Vašátová
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: pavlina.vasatova@upol.cz

This image shows a completely blank white page. It is surrounded by a thin, uniform black rectangular border. There are no markings, text, or illustrations on the page itself.