

ERUDITIO – EDUCATIO

Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne
A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University

2012/2
(7. ročník)

Obsah

ŠTÚDIE 3

Otčenášová, Slávka:

Kto je Čechoslovák? Formovanie kolektívnej identity v medzivojnových
československých učebniciach dejepisu (1918–1938) 3

Šenkár, Patrik:

Vstup do brány rozprávok a spoločenskej prózy pre deti v Čítanke
zo slovenskej literatúry pre 5. ročník ZŠ s VJM 15

Mandelíková, Lenka:

Analýza jazyka odborného textu 33

Szép, Monika:

Prvé výskumy muzikoterapie a zmeny osobnosti u autistov 49

Kostrub, Dušan – Severini, Eva:

Využitie fókusovej skupiny ako nástroja na získavanie vybraných
sociálnych reprezentácií 55

Novotná, Jarmila – Verbovanec, Ľubomír:

Tvorivosť učiteľa a možnosti jej rozvoja 91

FÓRUM 119

Czintula, Attila – Vajda, Barnabás:

K problematike tzv. prekladaných učebníc dejepisu 119

Andruška, Peter:

Slovenský literárny jazyk v dolnozemských diaspórach.
Úvaha o jazykovedných prácach vojvodinského slovenského
básnika Miroslava Dudka 123

RECENZIE 129

Erdélyi, Margit:

Ďalší pohľad na literatúru posledných dvoch dekád 129

Vitézová, Eva:

Historizmus a myslenie o literatúre 131

Šenkár, Patrik:

Pohľad na odborný text zvonka i zvnútra 133

SPRÁVY.....137

Nagy, Melinda:

Stratégia Dunajského regiónu – Kvalita vody 137

Nagy, Melinda:

Obraz národa a identita v učebniciach národnostných škôl 139

ZOZNAM AUTOROV 143

Zakladajúca hlavná redaktorka:

Margit Erdélyi

Hlavný redaktor:

József Liszka

Redakčná rada:

Doc. Ing. Albert Sándor, CSc., Eo. Prof.; doc. PhDr. Cséfalvay Zsolt, PhD.; RNDr. Csiba Peter, PhD.; Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc.(predseda); Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer; Prof. Dr. Földes Csaba, DrSc.; doc. Dr. Kovátsné Németh Mária; doc. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. PhDr. ThDr. Peres Imre, PhD.; Prof. PhDr. PaedDr. Perhács János, CSc.; Prof. Ing. Stoffa Veronika, CSc.; Prof. Dr. Szabó András, DrSc.; Prof. Dr. Szabó Péter, PhD.; doc. Szarka László, CSc.; doc. RNDr. Tóth János, PhD., Eo. Prof.; doc. Dr. Tölgyesi József; Prof. Dr. Varga J. János, DrSc.

Jazyková úprava:

Tomáš Oravec



Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR – program Kultúra národnostných menšín
2012

Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho; P. O. Box 54, SK-945 01 Komárno
● **Tel.:** +421-35-3260-627 ● **E-mail:** liszkaj@selyeuni.sk ● **Vydáva** Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) ● **Redakčná asistentka:** Hanusz Szilvia ● **Obal a tlačiarenská príprava:** Szabolcs Liszka - Cool Design ● **Tlač:** Tribun EU s. r. o., Brno ● **ISSN** 1336-8893 ● **EV** 2179/08

Kto je Čechoslovák? Formovanie kolektívnej identity v medzivojnových československých učebniciach dejepisu (1918–1938)¹

Slávka Otčenášová

Vznik Československa a nové politické pomery po roku 1918 si vyžiadali novú interpretáciu národných dejín na slovenských školách. Ktoré úseky národnej minulosti sa stali reprezentatívnymi pre budovanie novej štátnej identity, ako boli v učebniciach vnímané české a slovenské vzťahy a ako boli prezentované vzťahy k obyvateľom susedných štátov, to sú kľúčové otázky tejto štúdie.

Československo vzniklo po prvej svetovej vojne na troskách Rakúsko-Uhorska ako nový štátny útvar, ktorý pozostával z viacerých historicko-geografických celkov s navzájom sa odlišujúcim dovtedajším historickým, politickým a ekonomickým vývojom. Nový štát sa stal domovom viacerých národností. Nastala nevyhnutná spoločensko-politická potreba obhájiť existenciu novovzniknutého štátu. Jedným z východísk sa stalo oficiálne presadzovanie koncepcie štáttvorného československého národa, ktoré malo za úlohu posilniť navonok i vo vnútri obraz jednotného, hegemonného a pevného štátneho útvaru – a to aj vytvorením proporčného posilnenia štáttvorného národa voči menšinám. Uvedený postoj bol zakotvený aj v ústave z roku 1920, ktorá uzákonila ideu štáttvorného československého národa, s dvomi vetvami – českou a slovenskou.

V českom prostredí sa koncepcia čechoslovakizmu nejavila ako problematická. Česká národná identita nebola projektom československého národa limitovaná. Veď idea československého národa bola napokon presadzovaná buď ako spojenie dvoch kmeňov do jedného národa, alebo ako predstava, že Slováci sú v skutočnosti Česi, len menej vyvinutí.² Na Slovensku bola situácia komplikovanejšia. Názory slovenskej politickej reprezentácie sa formulovali postupne a napokon vyústili do vzniku centralistického (čechoslovakistického) a autonomistického smeru.³ Sociálni demokrati, národní socialisti a národní demokrati podporovali myšlienku československej jednoty prostredníctvom existencie

1 Štúdia je upraveným úryvkom z publikácie Otčenášová, Slávka: *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918–1989)*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach 2010, 160 s.

2 BAKKE, Elisabeth. Čechoslovakizmus v školských učebniciach. In *Historický časopis*, 1999, roč. 47, č. 2, s. 233.

3 Pre podrobnú genézu postoja politických strán k slovenskej otázke pozri BYSTRICKÝ, Valerián. Slovenská otázka v medzivojnovom Československu. In ŠVORC, Peter–HARBULOVÁ, Ľubica–SCHWARZ, Karl (eds.). *Národnostná otázka v strednej Európe v rokoch 1848–1938*. Prešov: Univerzum, 2005, s. 233–255.

československého národa. V dualizme videli ohrozenie Československa. Agrári v slovenskej časti strany sa aj napriek prítomnosti protichodných názorov na slovenskú otázku oficiálne takisto prikláňali k pražskému centralistickému chápaniu štátotvorného národa. Požiadavku autonómie Slovenska a tomu zodpovedajúcu ideu samostatného slovenského národa presadzovali Slovenská ľudová strana (neskôr HSLŠ) a Slovenská národná strana. V 30. rokoch dochádza, aj pod vplyvom medzinárodných udalostí, k nárastu vplyvu autonomistického hnutia. Značnú váhu získalo, keď sa z Hlinkovej slovenskej ľudovej strany a Slovenskej národnej strany, prekonajúc dovtedajšie konfesijné rozpory, sformoval v roku 1932 autonomistický blok so spoločným programom, na vrchole ktorého bola požiadavka autonómie Slovenska. Spolu s rastúcim vplyvom strán s autonomistickým programom dochádza na slovenskej kultúrnej scéne k verejným stretom medzi centralistickými a národne orientovanými predstaviteľmi slovenského verejného života. Patril k nim napríklad rozpor z roku 1932, ktorý vznikol ohľadom vydania *Pravidiel slovenského pravopisu* českého lingvistu Václava Vážneho.⁴ Nahradenie mnohých slovenských slov bohemizmami vyvolalo nevôľu predstaviteľov Matice slovenskej, vyše sto slovenských spisovateľov, vydavateľov a prekladateľov verejne vyjadrilo protest proti publikácii na valnom zhromaždení Matice slovenskej 12. mája 1932 v Martine. V podobnom duchu, s ešte silnejšou propagáciou autonomistického programu, sa niesli oslavy tisícstého výročia posvätenia prvého kresťanského kostola v Nitre v auguste 1933. Pribinove slávnosti vyvrcholili stretom medzi centralistami a autonomistami.⁵

V kontexte slovenskej medzivojnovnej historiografie

Historiografia medzivojnovného obdobia plne odrážala spoločensko-politické potreby doby. Zohrala svoju úlohu aj pri vytváraní československej identity, a to výberom tém historického výskumu, či interpretáciou historických udalostí.

V slovenskom prostredí dochádza k profesionalizácii historickej vedy. V roku 1919 bola založená Univerzita Komenského v Bratislave, opätovne bola otvorená Matica slovenská v Martine, vytvorila sa Učená spoločnosť Šafárikova. Slovenská historiografia medzivojnovného obdobia nadväzovala na predvojnové tradície slovenskej historickej vedy a zároveň bola doformovaná pod silným teoretickým, metodologickým, ale aj ideologickým vplyvom českej historickej vedy.

4 VÁŽNÝ, Václav: *Pravidlá slovenského pravopisu s abecedným pravopisným slovníkom*. Praha: Nákladem Štátního nakladatelství vydala Matica slovenská, 1931.

5 ŠKVARNA, Dušan et al. *Lexikón slovenských dejín*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2006, s. 144–145.

Historici pôsobiaci na Slovensku sa dajú rozdeliť do troch skupín – ide o predprevratovú generáciu historikov, českých profesorov pôsobiacich na Slovensku a slovenských profesorov, ktorí získali vzdelanie na českých univerzitách.⁶ Nedá sa však hovoriť o jednoznačných prúdoch alebo školách; slovenská historická veda bola v medzivojnovom období charakteristická skôr individualizmom.

Predprevratová generácia sa rozchádzala v postoji k otázke slovenskej či československej koncepcie dejín. Jozef Škultéty vystupoval ako predstaviteľ martinského centra a neprijal koncepciu jednotného československého národa. K jeho prácam patria diela ako *Starobylá Nitra, Slovensko v minulosti, O Slovákoch, O starých Slovákoch a ich jazyku*. Škultéty odmietal spájať slovenskú minulosť s českou. Na druhej strane, Július Botto vo svojej populárnej práci *Obrazy z dávnej minulosti Slovákov – Rastislav, Svätopluk a Metod*, napísanej pod vplyvom *Dějin českých* od Václava Novotného, vníma povojnový vývin Slovákov ako obnovenie prirodzenej štátnej jednoty s Čechmi, s ktorými Slováci už v minulosti, v rokoch 955 až 1010 tvorili jeden štátny celok.⁷

Na Slovensku bol nesporný vplyv českej pozitivistickej Gollovej a Pekařovej školy, šírený najmä prostredníctvom českých profesorov pôsobiacich na Univerzite Komenského, ako boli Karol Goláň, Vojtech Ondrouch, Jan Heidler, Kamil Krofta, Václav Chaloupecký, Vladimír Klecanda, Josef Borovička či Rudolf Holinka. Títo historici, niektorí dôslednejšie a programovejšie, niektorí menej, sa svojím dielom pričínili o formovanie a šírenie kolektívnej československej identity. To sa prejavovalo buď výberom tém z histórie, ktoré spracúvali, napríklad Kroftove diela *Češi a Slováci před svým státním sjednocením, Vývin národního povědomí Čechů a Slováků*, alebo interpretáciou historických udalostí a procesov, ako bolo napríklad Chaloupeckého dielo *Staré Slovensko*, v ktorom autor považuje územie Slovenska za neobývané až do 12. storočia, a v ďalších dielach označuje Slovákov za potomkov historického splývania Nemcov, Maďarov, Čechov a Poliakov.⁸

O tendencii vnieť do výskumu slovenských dejín československé prvky a prispieť tak k formovaniu štátneho programu svedčia aj prvé dizertačné práce, ktoré slovenskí študenti obhajovali na Katedre dejín Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Oľga Wágnerová bola prvou slovenskou historičkou a v roku 1926 obhájila prácu na tému *Ján Jiskra z Brandýsa*, o dva roky neskôr Branislav Varsik obhájil prácu na tému *Husiti a reformácia na Slovensku*.⁹ Téma husitizmu a jeho vplyvu na Slovensko bola popri dejinách Veľkej Moravy jednou

6 Bližšie pozri: OTČENÁŠ, Michal: *Slovenská historiografia v rokoch 1918–1945*. Prešov: Metodické centrum, 1994.

7 Porovnaj OTČENÁŠ: *Slovenská historiografia*, s. 8–9.

8 CHALOUPECKÝ, Václav: Dvě úvahy o národním probuzení na Slovensku. In *Český časopis historický*, XXVI, 1920.

9 TIBENSKÝ, Ján: Profesor Daniel Rapant ako vychovávateľ vedeckého dorastu. In MARSINA, Richard (ed.). *Historik Daniel Rapant. Život a dielo*. Martin; Bratislava: Matica slovenská–Slovenský historický ústav Matice slovenskej, 1998, s. 85–95.

z kľúčových tém slovenskej medzivojnovnej historiografie. Našla svoju cestu aj do dejepisných učebníc a jej cieľom bolo, podobne ako pri interpretácii dejín Veľkej Moravy, prezentovať minulosť Čechov a Slovákov ako spoločnú, Čechov a Slovákov ako jeden národ zdieľajúci spoločné dejiny.

Ani slovenská generácia historikov odchovaná Prahou nebola vo svojom vnímaní národnej minulosti jednotná. Myšlienku česko-slovenskej jednoty presadzovali Vavro Šrobár (*Československá otázka a hlasisti*, 1927), Milan Hodža (*Československý rozkol*, 1920), či Anton Štefánek (*Masaryk a Slovensko*, 1920) a tomu prispôbobi aj témy svojho výskumu, zamerané na vzťahové otázky Čechov a Slovákov. Daniel Rapant bol prvý profesionálny slovenský historik, ktorý v roku 1928 získal habilitáciu v odbore slovenské dejiny a stal sa prednášajúcim na Univerzite Komenského v Bratislave.¹⁰ Jeho postoj k otázke koncepcie slovenských dejín bol nekompromisný – zásadne odlišoval medzi termínmi slovenské dejiny pred rokom 1918 a československé dejiny po roku 1918. Svoje stanoviská publikoval v prácach *Národ a dejiny* (1924), *Národ a československá otázka* (1925), *Československé dejiny - problémy a metódy* (1930, 1934) a napokon vo svojej monografii *K počiatkom maďarizácie I a II* (1927, 1930).¹¹

Slovenská medzivojnovná historiografia sa teda nevyznačuje jasným postojom k otázke koncepcie, a teda ani interpretácie národných dejín. To malo viacero príčin. V prvom rade išlo ešte len o formujúcu sa organizačnú bázu a profesionálnu skupinu historikov, po druhé, existoval silný ideologický a organizačný vplyv českej historiografie a po tretie, slovenská historiografia bola aj v medzivojnovnom období ešte stále pod silným vplyvom interpretácií dejín zo strany maďarskej historiografie, voči ktorým sa snažila vyhraničiť. Vývoj na poli slovenskej historiografie bol závislý od spoločensko-politických potrieb svojej doby. Mal priamy vplyv na vyučovanie dejepisu – a to najmä národných dejín – na všetkých typoch škôl, na výchovu, resp. preškoľovanie učiteľov dejepisu, ako aj na produkciu dejepisných učebníc.

10 Prvým menovaným profesorom na Univerzite Komenského bol v roku 1921 Milan Hodža, no kvôli politickým a štátnickým funkciám sa svojho postu univerzitného učiteľa nikdy neujal. K tomu pozri: BAĎURÍK, Jozef. Pedagogická činnosť univ. prof. Dr. Daniela Rapanta. In MARSINA, Richard (ed.). *Historik Daniel Rapant. Život a dielo*. Martin; Bratislava: Matica slovenská – Slovenský historický ústav Matice slovenskej, 1998, s. 65–79; Taktiež DOLAN, Ondrej. *Univerzita Komenského. Prehľad profesorov 1919/1966. Prehľad pracovísk 1919/1948*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1968, s. 94.

11 Pozri BAĎURÍK, Jozef. Pedagogická činnosť univ. prof. Dr. Daniela Rapanta. In MARSINA, Richard (ed.). *Historik Daniel Rapant. Život a dielo*. Martin; Bratislava: Matica slovenská – Slovenský historický ústav Matice slovenskej, 1998, s. 65–79 a ŠKVARNA, Dušan. Prínos „slovenského povstania roku 1848/49“ do slovenskej historiografie a kultúry. In MARSINA, Richard (ed.). *Historik Daniel Rapant. Život a dielo*. Martin; Bratislava: Matica slovenská – Slovenský historický ústav Matice slovenskej, 1998, s. 118–137.

V kontexte rozvoja slovenského školstva v medzivojnovom období

Školstvo na Slovensku prechádzalo po roku 1918 radikálnymi zmenami – administratívnymi, organizačnými aj personálnymi. Už tri dni po vzniku Československa zasadala komisia pre učebnice, v ktorej pracovali Jaroslav Vlček, František Drtina, Karel Kálal, Stanislav Klíma, Josef Sedláček a Bohumil Vavroušek.¹² Cieľom stretnutia komisie bola urýchlená slovakizácia škôl. Koncom roka vznikol pri Ministerstve s plnou mocou pre správu Slovenska Školský referát, ktorý viedol Anton Štefánek. Jeho prvoradým cieľom bolo poslovenčiť školstvo. Z vyše 4000 ľudových škôl na Slovensku bolo pred rokom 1918 slovenských len 344, stredná ani jedna.¹³ Tak ako v iných štátnych inštitúciách, aj v slovenskom školstve chýbal národne orientovaný personál. V tomto kontexte býva často citovaný výrok Vavra Šrobára, že koncom roku 1918 bolo na Slovensku len približne tristo národne uvedomelých slovenských učiteľov pôsobiach na ľudových školách a len asi dvadsať stredoškolských učiteľov sa hlásilo za Slovákov.¹⁴ Ako spomína vo svojich memoároch Jozef Sivák, učiteľ v poslaneckom kresle v medzivojnovom Československu, ďalším dôležitým faktom bolo aj to, že ani všetci slovenskí učitelia nehovorili spisovnou slovenčinou, a to nielen na území východného Slovenska, ale ani v mnohých ďalších regiónoch Slovenska a ich národné povedomie bolo veľmi chabé, rovnako, ako aj ich činnosť v prospech nového štátu, a teda aj v prospech Slovenska.¹⁵ Riešením bolo zamestnať v slovenských školách českých pedagógov. Od roku 1919 na Slovensku pôsobilo asi 1400 českých učiteľov a významne prispievali k rozvoju všetkých stupňov školstva. Na základe návrhu Školského referátu v Bratislave sa týmto učiteľom odporúčalo, aby sa čo najrýchlejšie naučili po slovensky a vo vyučovacom procese používali češtinu čo najmenej, v žiadnom prípade však nie v nižších ročníkoch.¹⁶ Podobne to platilo aj pre učebnice. České učebnice sa mali používať, len pokiaľ nebol vydaný slovenský ekvivalent.¹⁷

12 JOHNSON, Owen V.: *Slovakia 1918–1938: education and the making of a nation*. New York: Columbia University Press, 1985, s. 91.

13 KLÍMA, Stanislav: *Slovenská vlasť*. Praha: Česká grafická unie, 1921, s. 11.

14 KROPILÁK, Miroslav et al.: *Dejiny Slovenska V (1918–1945)*. Bratislava: Veda, 1985, s. 305; OTČENÁŠ, Michal: *Slovenská historiografia v rokoch 1918–1945*. Prešov: Metodické centrum, 1994, s. 6; KOVÁČ, Dušan: *Dejiny Slovenska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998, s. 195; MATULA, Pavol. Českí stredoškolskí profesori na Slovensku 1918/1919. In ŠVORC, Peter–HARBULOŤOVÁ, Ľubica (eds.): *Stredoeurópske národy na križovatkách novodobých dejín 1848–1918. Zborník venovaný Prof. PhDr. Michalovi Danilákovi, CSc., k jeho 65. narodeninám*. Prešov: Universum, 1999, s. 346; FINDOR, Andrej. *Reprezentácie začiatkov „národných dejín“ v slovenských učebniciach dejepisu v 20. storočí*. Nepublikovaná dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 78; SIVÁK, Jozef. *Z mojich pamätí*. Martin: Matica slovenská, 2003, s. 216–227.

15 SIVÁK, Jozef: *Z mojich pamätí*. Martin: Matica slovenská, 2003, s. 216–227.

16 MATULA, Pavol. Českí stredoškolskí profesori na Slovensku 1918/1919. In ŠVORC, Peter–HARBULOŤOVÁ, Ľubica (eds.): *Stredoeurópske národy na križovatkách novodobých dejín 1848–1918. Zborník venovaný Prof. PhDr. Michalovi Danilákovi, CSc. k jeho 65. narodeninám*. Prešov: Universum, 1999, s. 346–352.

17 MATULA, s. 349.

Reorganizácia slovenského systému školstva sa diala na viacerých úrovniach. Okrem prílivu českých učiteľov sa organizovali aj rozličné doškolovania a preškolovania slovenských učiteľov, zvyčajne na regionálnej úrovni, usporadúvané školskými inšpektormi. V tomto ohľade sú zaujímavým dokumentom doškolovacích aktivít príručky pre učiteľov dejepisu zostavené s cieľom zreformovať vyučovanie dejepisu tak, aby v závislosti od nových spoločensko-politických potrieb a tomu zodpovedajúcich učebných osnov pestovalo lásku k česko-slovenskej vlasti.¹⁸ To znamenalo venovať sa takým témam, ktoré zdvížali spoločné kontakty Čechov a Slovákov v minulosti a ktoré tak určitým spôsobom ukotvili v minulosti historické právo Čechov a Slovákov na spoločný štát. V tomto období sa ešte len hľadali nové naratívne modely. Svedčia o tom dva nasledujúce príklady.

Už v roku 1919 vydáva šarišský školský dozorca Pavel Gallo tlačou cyklus prednášok od Stanislava Klímu *Slovenská vlastiveda*,¹⁹ ktoré boli prezentované učiteľom zo šarišského regiónu na seminári, tzv. naukobehu, počas letných prázdnin v Prešove. Tieto prednášky mali pripraviť generáciu učiteľov dejepisu, ktorá by vhodným spôsobom prispela k výchove občanov novovzniknutého štátu.

Príručka v prvých siedmich kapitolách predstavuje zemepis Československa (zvlášť Čechy, Moravu, Sliezsko a napokon Slovensko). Nasledujúcich devätnásť kapitol nesie spoločný názov *Dejepis slovenský*. Periodizácia dejín Slovenska je predstavená ako cyklické striedanie sa časov slobody a poroby Slovákov. Zlatým vekom slovenského národa boli podľa Klímu doba panstva Matúša Trenčianskeho („Po vymretí Arpádovcov roku 1301 nastala Slovensku opäť na istý čas sloboda, Matúš Čák, pán zámku Trenčianskeho, už roku 1275 zmocnil sa Slovenska. Pomohol na trón českému kráľovičovi Václavovi III... Razil i svoje peniaze a Slovensko po jeho smrti bolo dlho ešte nazývané zemou Matúšovou.“),²⁰ obdobie husitských výprav („Za tým²¹ bolo Slovensko samostatné iba o sto rokov. Slobodu vtedy priniesli Slovensku českí husiti.“)²² a napokon obdobie počas prvej svetovej vojny a po nej („Keď nastala svetová vojna, všetci americkí Slováci, ktorí museli z Uhier ujsť preto,

18 KRIEBEL, Otakar: *Jednotné osnování učiva na škole měšťanské podle zásad činné školy*. Praha: Státní nakladatelství, 1926; SIVÁK, Jozef: *Z mojich pamätí*. Martin: Matica slovenská, 2003, s. 216–227.

19 KLÍMA, Stanislav: *Slovenská vlastiveda. (Zemepis a dejepis pre slovenské ľudové školy)*. Prednášky učiteľského naukobehu 21. júla – 2. augusta 1919. Vydal Pavel Gallo, šarišský školdozorca. Prešov: Knih tlačiareň Arpad Kóscha v Prešove, 1919.

20 KLÍMA, *Slovenská vlastiveda*, s. 18–19.

21 T. j. za vládou Matúša Trenčianskeho, pozn. red. S. O.

22 KLÍMA, *Slovenská vlastiveda*, s. 19.

že ich uhorská krajina neznala zaopatriť prácou, stali si do radu amerických legiónárov, Dr. Milan Štefánik, náš rodák brezovský vstúpil do armády francúzskej, stal sa generálom a neskôršie naším prvým ministrom vojny. Títo junáci vydobyli nám slobodu. Teraz je na nás, aby sme si ju vedeli zachovať.“²³

Poroba národa bola podľa príručky jednoznačná v dobách vlády dynastie Arpádovcov („Za vlády Arpádovcov na Slovensku bola najhorším činom Zlatá bula Ondreja II. ... zemani vtedy utvorili politický národ uhorský, hovoriaci po latinsky, no utlačili ľud ... na zámkoch slovenských bola pre slovenský ľud len jedna izba – väzenie),²⁴ v období protireformácie a na konci 19. storočia („Maďari však začali prenasledovať Slovákov pomocou súdov. Všetci slovenskí mužovia, ktorí kandidovali za poslancov, boli odsúdení. No nebolo to nič platné. Lásku k uhorskej vlasti sme tým nenadobudli.“)²⁵.

Spomenutá publikácia predstavuje jasný rozchod s uhorským príbehom dejín. V otázke národnej identity naznačuje silný antagonizmus voči Uhorskému kráľovstvu, ktoré sa podľa nej spája s koncepciou utlačania a utrpenia slovenského národa. Slovensko-české vzťahy v dejinách sú opísané ako dôležité a vzájomne sa prelínajúce (najmä v tých dejinných obdobiach, ktoré autori považovali za pozitívne). Koncepcia československého národa ako hegemonnej entity však v príručke nie je prezentovaná, dokonca ani pri najnovších dejinách. Česi a Slováci vstupujú do prítomnosti zjednotení symbolicky pod prezidentom Masarykom, no ako dva samostatné národy.

O päť rokov neskôr vychádzajú *Prehľady z dejepisu*²⁶ od školského inšpektora Rudolfa Kratochvíla. Zhrnul v nich poznámky zo svojich prednášok z dejepisu, ktoré viedol na učiteľských a vojenských kurzoch. Táto príručka národných dejín je už krokom k dôslednejšiemu a programovejšiemu presadzovaniu koncepcie československého národa. Príbeh *Republiky československej* sa začína stvorením sveta. Po krátkej geologickej rozprave autor pristupuje k slovanskej etnogenéze a k vývoju slovanskej vzdelanosti. Pomerne veľký priestor je venovaný politickým dejinám Veľkej Moravy. Potom nasledujú kapitoly *Prvý rozvoj československého štátu* a *Štátne sriadenie československé a kultúrne pomery v X. storočí*, čo sú vlastne dejiny českého kráľovstva v stredoveku. V kapitole 18 nazvanej *Styky Čechov a Slovákov v týchto dobách* autor podotýka: „Od Boleslava II. netvorili Česi a Slováci spoločný štát. Putá zostali: spoločný jazyk, spoločný národný charakter; okrem toho: záujmy obchodné, dynastické; udalosti v Česku a Uhrách.“²⁷ Ešte raz

23 KLÍMA, *Slovenská vlastiveda*, s. 28.

24 KLÍMA, *Slovenská vlastiveda*, s. 15.

25 KLÍMA, *Slovenská vlastiveda*, s. 28.

26 KRATOCHVÍL, Rudolf: *Prehľady z dejepisu*. Prešov: Štehtovo knižkupectvo a nakladateľstvo, 1924.

27 KRATOCHVÍL, Rudolf, s. 47.

sa vracia k česko-slovenským vzťahom v kapitole 22 *Husiti na Slovensku*. Príručka pokračuje vo výklade českých dejín. Autor bol zjavne ovplyvnený Palackého vnímaním českej histórie, ktoré sa prejavilo najmä pri výklade udalostí po bitke na Bielej hore a nástupe Habsburgovcov na český trón, jednoznačne interpretované ako „*pod jarmom*“, „*doba poroby a strašnej perzekúcie českého národa*“²⁸. Česko-slovenské vzťahy sú opätovne prezentované v kapitole 38 *Obrodienie národa československého*. Kolektívna identita Čechov a Slovákov je vymedzená najmä ako spoločné národno-obranné snahy voči cudzím asimilačným vplyvom: „*Jozefovo germanizačné úsilie malo za následok obranu jazyka československého*.“²⁹ Príručka je zakončená kapitolou *V slobodnej vlasti*, ktorá v poznámkach ku vzniku Československa na prvom mieste spomína, že „*Foch nariadil Maďarov, aby vyprázdnili Slovensko*.“).

Spomenuté dve príručky pre učiteľov charakterizujú vývoj hlavných línií konceptualizácie vyučovania národných dejín na Slovensku v 20. rokoch 20. storočia. V prvom rade bolo potrebné dištancovať sa od historického príbehu, ktorý spájal slovenské národné dejiny s uhorskou históriou. To sa prejavilo malým priestorom, ktorý bol venovaný uhorským dejinám, či už politickým, kultúrnym alebo náboženským. Dejiny Slovenska a Slovákov sú prezentované v rámci dejín štátneho útvaru, do ktorého tisícročie patrili, najmä ako obdobie neslobody.

Druhým krokom bolo presadenie koncepcie československých dejín, či už v zmysle importovania dejín Slovákov a štátnych útvarov, v rámci ktorých do roku 1918 existovali, ako poznámky na okraj českých dejín, alebo v zmysle zdôrazňovania česko-slovenských kontaktov v dejinách.

Národné dejiny v medzivojnových učebniciach dejepisu – české, slovenské či československé?

V medzivojnovom Československu vládla pluralita učebníc dejepisu pre základné a stredné školy, ktorá v slovenských pomeroch doteraz nezažila obnovu. Súčasne existovalo na trhu viacero typov učebníc. Niektoré učebnice v českom prostredí boli novými a mierne pozmenenými vydaniaми tých, ktoré boli v obehu na českých školách ešte za čias Rakúsko-Uhorska.³⁰ Na Slovensku sa používali učebnice české (aj keď to nebolo žiadané a Školský referát odporúčal použí-

28 KRATOCHVÍL, Rudolf, s. 101.

29 KRATOCHVÍL, Rudolf, s. 117.

30 Napríklad GEBAUEROVÁ, Marie–JIRÁK, Antonín–REITLER, Antonín: *Dějepis. Pro školy měšťanské. Díl 1. (Pro první třídu škol měšťanských. 5., podle nových osnov přepracované vydání)*. Praha: Komenium, 1919.

vať tieto učebnice len v nevyhnutných prípadoch), učebnice poslovenčené (t. j. učebnice preložené do slovenčiny, niekedy s pridaním slovenských reálií, ktoré v pôvodnej českej učebnici chýbali)³¹ a učebnice slovenské (t. j. od slovenského autora, takýchto učebníc však bolo najmenej).³²

Elisabeth Bakke poukázala vo svojej štúdii³³ na nekonzistentné používanie termínov československé dejiny a československý národ v medzivojnových učebniciach dejepisu, z ktorých sa učilo na českých a slovenských základných a stredných školách. Na základe kvantitatívnej analýzy dospela k záveru, že „mnohé učebnice vôbec nesprostredkovali československú identitu.“³⁴ Je pravda, že učebnice dejepisu v niektorých momentoch spomínajú československý národ, zvyčajne však len český alebo len slovenský. Formovanie kolektívnej národnej identity však nemuselo nevyhnutne závisieť len od dôsledného presadzovania termínov „československý/český/slovenský národ“ či „československé /české/slovenské dejiny.“ Výber tém z národnej minulosti, ktoré boli prezentované žiakom a študentom, a ich interpretácia sú takisto podstatným faktorom vytvárania kolektívnej identity.

Vzťah medzi Čechmi a Slovákmi v učebniciach dejepisu je možné sledovať na dvoch rozličných úrovniach. Prvou je explicitné deklarovanie tohto vzťahu, zvyčajne v úvodoch, pri vysvetľovaní koncepcie národných dejín. Jozef Koreň vo svojej učebnici pre piaty a šiesty ročník ľudových škôl vysvetľuje žiakom, čo je to československý národ na základe prirovnania národa ku rodine, teda ako základnú jednotku spoločnosti, ako prirodzene existujúcu štruktúru:

Prv než by sme sa začali učiť dejiny československého národa, musíme si odpovedať na tú otázku, čo znamená to pomenovanie „československý národ“? Objasníme si to príkladom. Predstavme si dvoch dospelých bratov, ktorí jeden vedľa druhého bývajú. Každý z nich má už svoju domácnosť a svoje hospodárstvo. Ani jeden je nie odkázaný na druhého, ale predsa si jeden druhému pomáhajú, jeden druhého radi vidia, slovom, spolu pekne nežijú, lebo si pamätajú na to, že od jedného otca pochodia, to jest, že sú z jednej rodiny. Československý národ je podobný takejto rodine. Tým starším bratom sú v nej Česi a mladším sú Slováci. Keď by k tým spomenutým bratom cudzí človek prišiel, hneď by uhádol, že sú bratia, lebo by videl, že sa jeden druhému podobajú.³⁵

31 Napr. HORČIČKA, Josef–NEŠPOR, J. *Dejepis pre slovenské občianske školy*. Poslovenčil Kornel Rapoš. Praha: Česká grafická únia uč. spolku, 1922.

32 Napríklad KOREŇ, Jozef: *Dejiny československého národa. Dejepis pre V. a VI. triedu slov. ľud. škôl (a pre opakovacie školy)*. Prešov: Nákladom Štehrého kníhkupectva, 1921 alebo KADLEČÍK, Gustáv: *Dejepis pre V. a VI. ročník škôl ľudových*. Liptovský Sv. Mikuláš: Kníhkupecký a vydavateľský úč. spolok Transocius, 1924.

33 BAKKE, Elisabeth: Čechoslovakizmus v školských učebniciach (1918–1938). *Historický časopis* 47 (1999), č. 2, s. 233–253.

34 BAKKE, s. 251.

35 KOREŇ, s. 1.

Ďalšou rovinou, v ktorej môžeme sledovať vzťah medzi Čechmi a Slovákmi, je výber tých tém a problémov z dejín, v ktorých Česi a Slováci zdieľajú spoločnú minulosť. Tu išlo predovšetkým o problémy etnogenézy, osídlenia terajšieho územia, veľkomoravskú a husitskú problematiku, šírenie protestantizmu a národoobránné snahy a kultúrne kontakty Čechov a Slovákov v 19. storočí.

Bolo takmer pravidlom, že vo vyučovaní dejepisu boli prednášané zvlášť svetové dejiny a zvlášť národné dejiny, či už v samostatných učebniciach, alebo ako samostatné kapitoly.³⁶ To na jednej strane znemožnilo prezentáciu národných dejín v širšom, nadnárodnom spoločenskom, politickom a kultúrnom kontexte, no na druhej strane umožnilo prezentovať dejiny vlastného národa ako výnimočné, univerzálne, jedinečné a nadčasové:

Dejepis československý nás poučuje o minulosti našich predkov. Dozvieme sa z neho, akými činmi národ náš získal slávu a dobré meno medzi druhými národmi a čo spôsobilo jeho úpadok a porobu. Dejiny naše majú nám byť učiteľom života; z nich máme poznať dobre vlastnosti nášeho národa a tie nasledovať a zlých sa chrániť. Život ľudský je krátky, život národa je večný. Z dejín učíme sa s národom žiť, s ním sa radosť i trpieť, s ním pracovať pre pozemské blaho a pre česť a dobré meno medzi ostatnými ľuďmi a národmi.³⁷

Je možné zhrnúť, že učebnice dejepisu používané na základných a stredných školách v medzivojnovom období rozvíjali súčasne československú, českú a slovenskú kolektívnu identitu. Idea čechoslovakizmu v tom zmysle, že Česi a Slováci spoločne tvoria dve vetvy jedného národa, bola prezentovaná vo všetkých analyzovaných učebniciach dejepisu. Českým dejinám bol venovaný väčší priestor ako slovenským dejinám. História Slovákov bola zvyčajne prezentovaná ako poznámka na konci textu o českých dejinách. Vzhľadom na to, že Česi a Slováci nezdieľali spoločné politické dejiny (odhliadnuc od stredovekej Veľkomoravskej ríše, ktorú učebnice zhodne konštruujú ako prvý spoločný štát Čechov a Slovákov), československá kolektívna identita bola vytváraná a prezentovaná najmä prostredníctvom etnickej a jazykovej príbuznosti a spoločného kultúrneho dedičstva. Etnická príbuznosť bola vnímaná prostredníctvom spoločného slovanského pôvodu, niektorí autori však o československých kmeňoch hovoria ako o rano-stredovekej skutočnosti.³⁸ Jazyková príbuznosť bola projektovaná anachronicky tak, akoby bol spoločný československý jazyk už v stredoveku ukotvenou realitou a kodifikačné snahy týkajúce sa slovenského

36 Ojedinelá výnimka: GEBAUEROVÁ, Marie–JIRÁK, Antonín–REITLER, Antonín: *Dějepis. Pro školy měšťanské. Díl 1. (Pro první třídu škol měšťanských. 5., podle nových osnov přepracované vydání)*. Praha: Komenium, 1919.

37 HLAVINKA, s. 3–4.

38 HLAVINKA, s. 92.

jazyka v 19. storočí boli vnímané ako emancipačné a zacielené ako národná obrana proti rozmáhajúcej sa maďarizácii, no súčasne boli chápané aj ako isté odštiepenie Slovákov od československého jadra, čiže akási prekážka budovania československej jednoty. Spoločné kultúrne dedičstvo Čechov a Slovákov bolo výrazne pripisované husitskej a evanjelickej tradícii, všetky učebnice zdôrazňovali spoločné kontakty Čechov a Slovákov prostredníctvom týchto reformných hnutí. Vzácné dochádza v učebniciach dejepisu aj k prezentácii alternatívnej kolektívnej identity, ktorá sa nezakladala na národnom či etnickom princípe. V tomto prípade išlo o kolektívnu identitu založenú na príslušnosti k náboženskej skupine – silným impulzom bola reformácia a prenasledovanie protestantov v minulosti, ktorého prezentácia využívala obraz martýrstva.

Celá koncepcia národných dejín v učebniciach dejepisu bola postavená tak, aby vznik Československa v roku 1918 mohol byť prezentovaný ako optimálne a spravodlivé vyvrcholenie dovtedajšieho historického vývoja. Učebnice sa snažili prezentovať stredoveké politické útvary – Veľkú Moravu a České kráľovstvo – ako kolisky budúcich národných štátov Čechov a Slovákov a prostredníctvom takejto reprezentácie vytvorili obraz historického práva na existenciu ich spoločného štátu. Národné dejiny boli prezentované ako neustály boj Čechov a Slovákov za slobodu – v českých pomeroch prostredníctvom husitizmu a protestantizmu proti nemeckému, habsburskému a katolíckemu nepriateľovi, v slovenských pomeroch prostredníctvom ľudu voči maďarským pánom. Česi a Slováci sa podľa historického príbehu vyrozprávaného v učebniciach dejepisu v tomto úsilí navzájom podporovali, spájali sa proti cudzím nepriateľom. *Česko-slovenský národ* bol prezentovaný ako vyvolený, ako nositeľ morálnych hodnôt, pokrokovito zmýšľajúci, no v dejinách často prenasledovaný, pokorný, veriaci a napokon po mnohých príkoriach vovedený prezidentom Masarykom do zasľúbenej spoločnej vlasti Československej republiky.

Obraz susedov prezentovaný v medzivojnových učebniciach dejepisu sa takmer výlučne zameriava na Maďarov a Nemcov. Ostatným susediacim národom ani krajinám sa pozornosť nevenovala. Dokonca ani územiu Podkarpatskej Rusi a jej obyvateľstvu, ktoré patrilo v medzivojnovom období do Československej republiky, sa nevenovala ani jedna učebnica národných dejín okrem Pekařovej. Maďari a Nemci vystupovali v učebniciach zvyčajne ako cudzie rozpínavé nepriateľské sily, zabierajúce územie historicky patriace Čechom a Slovákom, zapríčiňujúce rozpad stredovekých štátov, infiltrujúce sa do existujúcich štruktúr s cieľom podmaniť si a utláčať pôvodné slovanské obyvateľstvo. Negatívny obraz susedov bol vystupňovaný aj prezentáciou bývalého spoločného štátu – Rakúsko-Uhorska – ako žalára nenemeckých a nemaďarských národov. Takáto taktika prispela k umocneniu pozitívneho obrazu Československa ako slobodnej krajiny umožňujúcej spravodlivý a dlho očakávaný demokratický vývoj Čechov a Slovákov.

Naratívy v učebniciach dejepisu používaných na základných a stredných školách na území Slovenska v medzivojnovom období odzrkadľovali politickú agendu, presadzované hodnoty a snahy vyvíjané novým politickým útvarom – Československou republikou – smerujúce k formovaniu novej kolektívnej identity občanov novovzniknutého štátu a k rozvíjaniu lojality občanov k to-muto novému štátnemu útvaru. Vytváranie nových konštrukcií národných dejín v meniacich sa politických a spoločenských kontextoch je univerzálnym javom – kráča ruka v ruke so snahami vládncích elít o propagáciu ich konkrétneho politického programu, ktorý sa snažia legitimizovať prerozprávaním histórie, čo nevyhnutne vedie k reinterpretácii príbehov z minulosti takým spôsobom, aby sa súčasný stav, resp. súčasné ambície elít dali vnímať ako zákonité a želateľné vyústenie historického vývoja. S takýmto prístupom k využívaniu minulosti a vyučovania dejepisu sa stretávame dodnes na celom svete. Je preto nevyhnutné položiť si otázku významu dejepisného vyučovania. Je jeho podstatou politická indoktrinácia študentov s cieľom vychovávať lojálnych vlastencov, alebo by malo byť jeho cieľom vychovávanie kriticky zmýšľajúcich občanov, ktorí sa dokážu samostatne orientovať a rozhodovať a sú schopní rozumieť spoločnos-ti, v ktorej žijú? Akú úlohu zohráva v takomto prípade pravdivý príbeh o našej minulosti, ktorý sa, napokon, mení s každou zmenou režimu?

Vstup do brány rozprávok a spoločenskej prózy pre deti v Čítanke zo slovenskej literatúry pre 5. ročník ZŠ s VJM¹

Patrik Šenkár

„Rozprávky sú pre každého, ale predne pre deti. Duša dieťaťa hladuje, ak nedostane svojich rozprávok. Sú jej materinským mliekom. V otázkach, akými sa dieťa na vás obracia každú chvíľu, hovorí túžba poznať svet. V hlade za rozprávkami horí jeho túžba poznať hĺbky života, ale zároveň nedovoľujú, aby on zabil najvzácnejší obsah života.“

(Štefan Krčméry)

Literatúra pre deti a mládež je integrálnou súčasťou národnej literatúry. Primárne stretnutie detského príjemcu s konkrétnym literárnym textom sa uskutočňuje najmä v školských podmienkach. Samozrejme, detský príjemca sa dostáva do kontaktu s literárnym textom aj v inom - mimoškolskom (domácom) prostredí, v predčitateľskom období (keď mu čítajú iní - rodičia, súrodenci a pod.), avšak nás zaujíma (v súlade s cieľmi tohto príspevku) iba žiakovo vlastné čítanie literárneho textu. Efektívna literárna výchova žiakov v základnej škole sa nezaobíde bez dobrých čítankových textov. Jednotlivé výbery konkrétnych textov do učebníc majú byť preto obsahovo blízke deťom, zrozumiteľné, zaujímavé, príťažlivé, zábavné a poučné. Vždy sa musí prizerať na primeranosť veku a duševný rozvoj žiaka. Dôležitou úlohou literárnej zložky na začiatku druhého stupňa ZŠ s VJM je uvedenie žiakov do literárneho čítania (úvod do sveta rozprávok, ľudovej slovesnosti, poukázanie na svet života detí a potrebu lásky k domovine a prírode v literatúre, resp. stváranie vzťahu ľudí a prírody v umeleckej literatúre).

¹ Tento príspevok priamo nadväzuje na články Literárna výchova na pozadí učebných osnov a čítaniek na 2. stupni ZŠ s VJM so špecifickým zreteľom na čítanku pre 9. ročník, ktorý bol publikovaný vo vedeckom časopise *Eruditio-Educatio* 2008/3, 41–54; Literárna výchova na 2. stupni ZŠ s VJM so špecifickým zreteľom na čítanku zo slovenskej literatúry pre 8. ročník, publikovaný tiež v *Eruditio-Educatio* 2009/1, 63–78; resp. Motivické premeny vo vyučovaní literárnej výchovy v 7. ročníku ZŠ s VJM (aj) na základe čítanky, *Eruditio-Educatio* 2009/2, 43–60; Formovanie osobnosti žiaka na základe Čítanky zo slovenskej literatúry pre 6. ročník ZŠ s VJM, *Eruditio-Educatio* 2011/1, 55–70. Tieto štyri príspevky spolu so súčasným príspevkom tvoria jeden kompaktný celok skúmanej problematiky na pozadí čítaniek pre jednotlivé ročníky a veríme, že boli prínosné...

Dieťa v tomto veku (asi desaťročné) má naivno-realistický vzťah k umeniu: nechápe umeleckú skutočnosť autonómne, ale ako časť každodennej reality a „postavy z literárnych diel pokladá za skutočné postavy, identifikuje sa s nimi, hlboko prežíva situácie, v ktorých sa tieto postavy prezentujú, v príjme literárneho textu naďalej dominuje neobvyčajne rozvinutá imaginácia dieťaťa“ (Obert 2003, 212). V piatom ročníku základnej školy má čítanka participovať na vecnom učení pojmov ako rodinný dom, rodina a škola (tzn. rodinná výchova na základe života dieťaťa v rodine a v škole). Sú to teda tie okolnosti, s ktorými sa žiak denne stretáva a je ich súčasťou počas celého dňa. Pestré žánrové zastúpenie ľudovej a umeleckej tvorby v tomto ročníku v čítanke podnetne prispieva k obohacovaniu poznávacej a citovej stránky žiakov.

Cieľom vyučovania literárnej zložky predmetu v piatom ročníku ZŠ s VJM je: (spomínané ciele vychádzajú z platných učebných osnov pre piaty ročník ZŠ s VJM a sú upravené pre potreby tohto príspevku. Uvedené ciele je potrebné porovnať so zručnosťami, ktoré sú špecifické pre ostatné ročníky druhého stupňa ZŠ s VJM)

- získavať schopnosť esteticky prežívať literárne texty;
- nadobúdať schopnosť stať sa aktívnym čitateľom slovenskej poézie a prózy;
- nadobúdať schopnosť počúvania s porozumením, reprodukcie a jednoduchej interpretácie literárneho textu;
- získavať schopnosť čítať výrazne a schopnosť predčítať literárne texty.

Uvedené ciele sa dosahujú zo súčasným rozvíjaním vyjadrovacích schopností žiakov a v nadväznosti na dosiahnutú úroveň čitateľských zručností, literárnohistorických a literárnoteoretických poznatkov získaných v materinskom jazyku. Na hodinách slovenskej literatúry (päť hodín týždenne, 165 hodín ročne v piatom ročníku ZŠ s VJM) má nesmierne dôležitú funkciu využívanie medzipredmetových vzťahov, nadväznosť na poznatky žiakov nielen z maďarskej literatúry, ale aj z dejepisu, hudobnej a výtvarnej výchovy. Ciele a obsah literárnej výchovy a metódy nadobúdania literárneho vzdelania sa diferencujú podľa intelektuálnej psychickej a jazykovej vyspelosti žiakov. Pri stanovovaní cieľov pre piaty ročník základnej školy sa vychádza zo skutočnosti, že na prvom stupni ZŠ s VJM učebný predmet slovenský jazyk neobsahuje literatúru ako osobitnú zložku učebného obsahu, iba protoliterárnu výchovu prostredníctvom riekaniek, vyčítaniek, detských hier, piesní, básní a niekoľkých skrátených rozprávok. Na druhej strane sa vychádza z toho, že deti vo veku desať rokov sú iba naivní čitatelia, ktorí literárne texty vnímajú prežívaním príbehu.

Základnou metódou vyučovania v piatom ročníku ZŠ s VJM je uvedomeno-praktická metóda, ktorá bezprostredne nadväzuje na metódy vyučovania predmetu na prvom stupni. Základným rozdielom uvedomeno-praktickej metódy od metód používaných na prvom stupni je uvedomelý prístup k osvojovaniu

slovenského jazyka, uvedomenie si osobitostí a štruktúry slovenského jazyka a literatúry, odlišností od maďarského jazyka a literatúry a uvedená aplikácia získaných poznatkov v praktických ústnych a písomných prejavoch.

Čítanka zo slovenskej literatúry pre 5. ročník základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským má 124 strán (spolu s osemstranovou Obrazovou prílohou). Začína sa úvodnými slovami autorov, ktorí svoje slová „dali do úst“ detskému hrdinovi - Kominárikovi, čo určite vzbudí motiváciu u piatakov. Ponúka zaujímavé čítanie spojené so zážitkami a rozšírenie vedomostí z literatúry. V desiatich bodoch prosí čitateľa-žiaka, aby dodržal určité pravidlá slušnosti pri čítaní (etický aspekt).

Samotná čítanka sa skladá z piatich väčších tematických celkov.

Spomínaná učebnica obsahuje konkretizáciu učiva, ktoré uvádzajú učebné osnovy. Ide v nej o nasledovné tematické celky (ich obsahové zameranie a úlohy prispôbujeme vyučovaciemu procesu v piatom ročníku):

a. Otvor sa rozprávka – svet rozprávok (Bernáthová – Bogárová – Jávorková – Krpčiar – Obert 2004, 8 – 54)

Boj dobra a zla, chytrosti a hlúposti v rozprávkach. Hrdina ľudových rozprávok a hrdinovia moderných rozprávok. Čarovné prvky v rozprávkach, rozprávkové motívy, kompozícia (variácie, gradácia, kontrasty). Porovnanie slovenských a maďarských ľudových rozprávok. Rozprávky pre deti od súčasných slovenských autorov. Prozaická a básnická podoba rozprávky. Ľudové rozprávky, ktoré majú aj maďarskú verziu, napr. Kapsa, potras sa; Janko Hraško, a pod. Výber zo slovenských ľudových rozprávok (napr. O troch grošoch, Popolvár a pod.). Rozprávky pre deti od súčasných autorov (Ďuríčková, Feldek, Hevier, Pavlovič a iní).

b. c. Ľudové piesne a detské hry, resp. život a ľudová múdrosť v krátkych literárnych textoch (Bernáthová – Bogárová – Jávorková – Krpčiar – Obert 2004, 55 – 74)

Umelecké hodnoty kratších útvarov ľudovej slovesnosti: zvuková a písaná podoba slovenského verša, rytmus, rým, obraznosť. Cibrenie artikulačnej bázy, rozvíjanie výrazného čítania, nácvik rytmu, intonácie, tempa a pauzy. Príslovia, porekadlá, hádanky, žarty, piesne a detské hry – porovnanie s maďarskými príslovkami a porekadlami.

d. Obrazy zo života detí – láska k domovine a prírode (Bernáthová – Bogárová – Jávorková – Krpčiar – Obert 2004, 75 – 101)

Hrdinovia detských príbehov. Hodnotenie literárneho hrdinu na základe jeho činov a vlastností. Hlavné a vedľajšie postavy v literárnom diele. Reprodukcia príbehu podľa osnovy. Časová postupnosť pri reprodukcii. Prostredie, v ktorom sa dej odohráva. Rozlišovanie reči autora a reči postáv. Rozprávanie v prvej a v tretej osobe. Dramatizácia. Rozlišovanie poézie a prózy. Básnické obrazy, reč básní – nezvyčajné slovné spojenia. Stavba básní (verš, strofa), rytmus;

opakovanie v poézii (slov, častí básne). Výrazné čítanie vyznačených častí ukážok. Výrazný prednes a memorovanie básní. Práca s literárnym slovníčkom. Formovanie základných vzťahov žiakov k domovine, úcty a lásky k rodičom, k rodine a k prírode na základe literárnych textov Hronského, Gašparovej, Jarunkovej, Blažkovej, Rúfusa a iných.

e. Literárne hry a zábavky (Bernáthová – Bogárová – Jávorková – Krpčiar – Obert 2004, 103 – 112)

f. Obrazová príloha (Bernáthová – Bogárová – Jávorková – Krpčiar – Obert 2004, 117 – 124)

Príležitostná výchova literatúrou sa tiahne celou čítankou. Jej obsahom je o. i. aj beseda o individuálnom čítaní žiakov, resp. príprava a využitie návštevy divadelného a filmového predstavenia či návšteva knižnice alebo literárnej výstavy. Odporúčané básne na memorovanie: Milan Rúfus: *Mamka alebo Opýtala som sa*; Mária Rázusová-Martáková: *Ranená breza*; Vojtech Mihálik: *Domovina*, a jedna báseň podľa vlastného výberu. Odporúčané knihy na mimočítankové čítanie: dve z uvedených kníh podľa vlastného výberu: Pavol Dobšinský: *Trojuhuť*; *Čarovné zrkadlo – ukážky*; Rudolf Sloboda: *Ako som sa stal mudrcom*; Peter Kováčik: *O najsmiešnejšom kráľovstve*

Prvý tematický celok s názvom **Otvor sa rozprávka** obsahuje osemnásť žánrovo totožných literárnych diel: rozprávok (deväť ľudových a deväť umeleckých). V úvode sa žiaci oboznamujú so základnými znakmi tohto žánru, dozvedajú sa o jeho pôvode a typických znakoch (samozrejme, na úrovni piatakov) a prízvukuje sa im (aj) didaktické hľadisko (vítazstvo dobra nad zlom, lásky nad nenávisťou a spravodlivosťou nad nespravodlivosťou, a pod.). Pre lepšie pochopenie jednotlivých charakteristík žiakmi sa uvádza aj ich paralela s totožnými maďarskými variantmi niektorých čítankových rozprávok. Didaktický zámer včleniť práve rozprávky na začiatok štúdia druhého stupňa ZŠ pre žiakov vychádza z objektívnej skutočnosti, že tento žáner deti majú rady, veď sa s ním stretli už aj v predošlých obdobiach svojho života. Určitý stredobod žánru rozprávky a jej nepopierateľnú dôležitosť pre deti a mládež vyjadrila veľmi presne Mária Jančová (1908–2003). S jej slovami môžeme len súhlasiť: „...považujem rozprávku za vrchol umenia. Jej výstavba mi pripomína gotickú stavbu s celým jej bohatstvom a vyvrcholením v pointe.“ (Sliacky 2007, 233).

Ľudová slovesná tvorba sa môže charakterizovať stručnosťou výrazu, zaujímavým dejom, humorom a vtipom. Je aktuálnou súčasťou národnej kultúry, ktorá vytvára svoj program na pozitívnych základoch ľudového umenia. Odráža sa v nej kultúra všedného dňa určitej lokálnej komunity, ktorej základ tvorila práca a je v nej vyjadrené myslenie ľudu, jeho cítenie, viera, túžby, výhry i prehry. Jej štúdium vedie k odkrývaniu tých estetických a etických hodnôt, ktoré človeka zušľachťovali. Sú v nej uložené dokumenty o hodnotovom systéme ľudových vrstiev, o postojoch obyčajného človeka k spoločenským a prírodným

dejinným udalostiam. Do organizmu národnej kultúry sa nezaraďuje ľudové slovesné umenie len zo samej úcty k minulosti, ale predovšetkým pre jeho estetické a etické hodnoty platné aj pre prítomnosť. Umelá literatúra a ľudová slovesnosť nesúperia medzi sebou, ale sú v spolužití, v súlade, navzájom sa prelínajú. Je tu prítomný dynamický dej, ostrý kontrast v charakteroch postáv, romantika hrdinských činov a výrazný boj dobra so zlom. Ľudová slovesnosť má teda všetky vlastnosti, ktoré zodpovedajú detskej túžbe po kráse a dobrodružstve. Pre žiakov má veľkú umeleckú i výchovnú hodnotu, veď je v nej zobrazený svet a život s nevšednou vynaliezavosťou, s ušľachtilou myšlienkou, radosťou a optimizmom.

Rad ľudových rozprávok otvára rozprávka s názvom *Kapsa, potras sa!* Využíva sa v nej rozprávkový motív čarovnej kapsy, ktorá prináša ľudské bohatstvo. Na pozadí sociálnych daností (chudobný gazda) sa využíva trojstupňová gradácia a túžba ľudí za svetskými nerestami. Skutočné i neskutočné (vymyslené) postavy a zázračné predmety podporujú sujet celej rozprávky i jej atmosféru. Zaslúžený trest lakomého, bohatého a zlomyseľného suseda je morálnym poučením pre piatakov, ktorí si majú uvedomiť potrebu skromnosti v ľudskom živote.

Túžba ľudí mať potomkov, ale i bieda napriek pracovitosti je znázornená v rozprávke s názvom *Janko Hraško*. Čarovný motív objavenia sa hlavného hrdinu (rozprávčkovej bytosti) a jeho pracovitost' evokuje v žiakoch empatiu voči nemu. Motív cesty (hľadanie otca v poli i cesta naspäť domov) je znakom života človeka. Žiaci sa oboznamujú so šikovným figliarom,

ktorý sa vždy vynájde a pomôže si z ťažkej situácie. V rozprávke je zdôraznená potreba starať sa o niekoho – a to je dôležité aj pre piatakov. Spojenie rozprávkového sveta s „reálnym“ je preklenuté vyjadrením „ale ako je, tak je“.

Podobná potreba ľudskej práce, avšak s vykorisťovaním, je príznačná pre ľudovú rozprávku s názvom *O troch grošoch*. Stretnutie dvoch odlišných svetov (chudobný človek, kráľ) je znakom určitej absurdity. Múdrost jednoduchého človeka a jeho túžba starať sa o budúcnosť svojich detí evokuje v žiakoch vrúcny pocit istoty. Musia si uvedomiť, že je potrebné dodržať dané slovo a musia mať rešpekt voči svojim predkom (rodičom). Víťazstvo chudobného človeka nad hlúpymi radcami a spravodlivosť kráľa musia v žiakoch vzbudiť dojem možného zlepšenia sveta.

Tajuplnosť rozprávkového motívu (tri dcéry, dlhá cesta do ďalekých krajín za more) je vstupnou bránou do ľudovej rozprávky s názvom *Trojruža*. Cesta za šťastím, resp. lepšou budúcnosťou je podmienená splnením určitých podmienok, ktoré hlavný hrdina musí zložiť. Tieto prekážky charakterizuje aj obraz strašnej búrky, ktorá vedie hrdinu na ostrov, kde je všetko skamenené. V príbehu sa stretáva statočnosť s chamtivosťou. Skromná je najmladšia dcéra, ktorá má otca úprimne rada aj bez darov; chamtivé sú dve staršie dcéry. Tie sú

pre svoje zlé vlastnosti nakoniec potrestané - nedostanú dary; najmladšia je pre šľachetné srdce odmenená krásnym a dobrým mládencom, ktorý si ju vezme za ženu. Žiaci si z úryvku majú uvedomiť, že musia byť skromní a mať radi svojich rodičov. Nemôžu brať, či nie je ich, a svoje sľuby musia vždy dodržať.

Krutosť vo vzájomných bratských vzťahoch je ústredným motívom ľudovej rozprávky s názvom *Kráľ času*. Hneď v úvode autor opisuje jednotlivých bratov v kontraste (starší je boháč, zlý, bezbožný – mladší je chudobný, statočný, čestný). Tieto vlastnosti sú gradované v ďalšej časti príbehu (starší brat nedá mladšiemu ani chlieb). Efektívne sú opísané aj podmienky a životné skúsenosti mladšieho brata, ktoré slúžia na dojatie žiakov (musí jesť kyslé plánky, trpeli mu zuby, má nezohriaty žalúdok, lomcuje ním zima a ostrý vietor a pod.). Piataci si pritom musia uvedomiť potrebu človeka zahriať sa pri ohni nielen fyzicky, ale aj duševne. Známy motív dvanástich mužov je v rozprávke priamo zdôraznený. Sú to muži, ktorí pomôžu chudobnému bratovi a potrestajú skúpeho brata. Čarovná premena uhlia na zlatý peniaz a zmiznutie brata-klamára dosvedčuje, že na zemi ešte existuje spravodlivosť. Žiaci musia z príbehu identifikovať, že viera je istotou prostého človeka a trest neminie ani jedného zlého. Zvíťazí dobro, zlo je potrestané a lakomstvo nikdy nemožno tolerovať.

V ľudovej rozprávke s názvom *Janove príhody* sa stretávajú postavy, na ktorých chcel autor rozprávky (ľud) poukázať, že chudobný sluha môže vyhrať nad bohatým pánom. Rozpráva sa v nej pán so sluhom, ktorý svojou šikovnosťou a prefikanosťou vedel ohúriť svojho pána. Žiaci si musia uvedomiť, že i chudobný človek môže byť nielen vynaliezavý, ale aj múdry.

Dôležitosť istoty v ľudskom živote je prízvukovaná v ľudovej rozprávke s názvom *Kubov zajac*. Hlavný hrdina (ako každý človek) sníva o svojej lepšej budúcnosti ako boháč, čo sa mu však nepodarí dosiahnuť. Žiaci si musia z krátkeho príbehu uvedomiť, že nie sny, ale činy robia človeka, resp. sa musia naučiť šetriť, veď je lepší vrabec v hrsti ako holub na streche.

Krátky príbeh o psovi a zajacovi s názvom *Pes a zajac* dáva odpoveď na bežnú otázku zo života ľudí – prečo sa niekto s niekým nemá rád, prečo sa niektorí ľudia nenávidia. Táto skutočnosť je pretransformovaná do zvieracej rozprávky: zlomyseľný zajac využil spánok psa a postrčil jeho päty do pahreby, kde sa mu oškvarili. Kontrast dobrého psa a zlého zajaca symbolizuje charakterovo totožných ľudí, ktorí sa však nemôžu správať podobne. V príbehu je prítomný aj trest zajaca, pričom piataci musia identifikovať jeho opodstatnenie a potrebu toho, aby sa poučil pre ďalší prípad.

Pekný rozprávkový úvod a veľa neskutočného je značné pre ľudovú rozprávku s názvom *Odkedy sa kačica hrúži do vody*. Využíva motív úteku kačice s mešcom plných peňazí pred vlkom. Správanie sa kačice vo vode symbolizuje jej konštantnú povahu, ktorá je vysvetlením samotného názvu diela. Žiaci musia pochopiť jednotlivé vlastnosti týchto zvierat a tým identifikovať nielen ich správanie, ale aj podobnosť s ľuďmi.

V ďalšej časti tematického celku je uvedených deväť umelých rozprávok slovenských autorov. Prvá (veršovaná) z nich má názov *Zlatá brána*, ktorú napísala nositeľka Ceny Fraňa Kráľa (1968) Mária Ďuríčková (1919–2004) a vyšla v antológii s výberom slovenskej poézie a prózy pre najmenších *Zlatý strom* (1984). Pri výbere textov i v prístupe k prezentačnej stránke výberu v nej Ďuríčková postupovala veľmi citlivo so zjavnou znalosťou a pochopením zákonitostí psychického vývoja detí. Členenie zborníka vychádza totiž z vývinových fáz dieťaťa, od známeho cez menej známe k neznámemu, pričom obsahová náročnosť jednotlivých oddielov sa postupne zvyšuje. Prvý oddiel zahŕňa blízky okruh rodiny a rodinného prostredia, ktoré sú s dieťaťom spojené najtesnejšie, v druhej časti sa dieťa ocitá v škôlke, v záhrade, na lúke a vôbec v prírode s jej ročnými obdobiami, kým v tretej časti sa malý čitateľ dostáva „do sveta“, do mesta, na dedinu až k prvým dotykom s pojmom vlastí. Knižka svedčí o úpornom úsilí zostavovateľky pripraviť pre najmenšie deti zaujímavé a pútavé dielo „zlatý strom“, ku ktorému sa budú môcť malí aj veľkí často vracieť, aby si z neho znova a znova odtrhli lístok v podobe veršika či rozprávky. Žiakov priam vábi, aby vstúpili do zlatej krajiny cez zlatú bránu. Autorka vtiahne svojich čitateľov do deja, poukazuje na idylickú krajinu so samými príjemnými ľuďmi, ktorí majú vlastnosti ako deti. Na pozadí hyperbolizácie (sedem rokov sa hrali) vyjadruje aj ľudské city (napr. prirodzenú túžbu po domove), ktoré žiakom približujú ich vlastný svet. Volá deti, aby sa išli hrať s ňou do zázračnej krajiny.

V ďalšej ukážke s názvom *Bratia somárikovia* od Márie Ďuríčkovej z rovnomennej knižky sa žiaci dozvedajú o humornom živote dvoch zvierat. Podobajú sa roztopašným deťom, ktoré vždy vymyslia nejaké huncútstva. Matkino želanie kúpiť mydlo vyústi do zábudlivosti, ktorá má humorný efekt. Autorkin humor je svieži, konkretizovaný aj v jednotlivých replikách. Piataci si musia uvedomiť, že majú poslúchať svojich rodičov a dať pozor na to, aby im slovám prikladali veľký význam.

Tretia ukážka tematického celku je z tvorivého pera nositeľa Ceny Fraňa Kráľa (1972) Ľubomíra Feldeka (1936) a nesie názov *Olinkiných sto bábk*. Pôvodne je z knihy *Modrá kniha rozprávok* (1974), ktorá patrí už ku klasickým dielam modernej slovenskej literatúry pre deti. Jej výnimočná poetika, umelecké a myšlienkové hodnoty a štylisticko-jazyková pôsobivosť sú výrečné a jasné. Ľubomír Feldek získali v roku 1974 Cenu vydavateľstva Mladé Letá za spoločný podiel na vynikajúcej súhre literárnej, výtvarnej a grafickej zložky spomínanej knižky, ktorá v roku 1976 získala zápis na Čestnú listinu H. Ch. Andersena. Žiaci sa z úryvku dozvedia, že hlavná hrdinka je súčasťou spisovateľovej rodiny. Parafrázujúc motívy ľudovej rozprávky autor sa prihovára čitateľom a poníma ich ako partnerov. Využíva pritom hravosť a reč blízku detskému príjemcovi. Motív

malého klamstva s bábikami sa týka šikovnosti a rafinovanosti hlavnej hrdinky, ktorá vedela prekabátiť svoju kamarátku o počte vlastných bábik. Dobrá vôľa a správnosť konania Olinky (dala kamarátke aj poslednú svoju bábiku) je vzorom pre piatakov.

Štvrtá ukážka v tematickom celku je zo zbierky *Do Tramtárie* (1970)², nositeľa Ceny Fraňa Kráľa (1973) Miroslava Válka a nesie názov *Ako sa Kubo stratil*. Piataci sa v nej oboznamujú so zázračnou krajinou, v ktorej sa dejú neskutočné veci. Sú to príbehy o skutočných ľuďoch a veciach, ale (podľa autora) možno aj o neskutočných ľuďoch a neskutočných veciach. Autor na začiatku veršovanej rozprávky zdôrazňuje pravdivosť svojho príbehu (presne vymedzí čas a miesto), neskôr však dochádza k nereálnosti (Kubo vstal o polnoci). Až do krajného nonsensu dotiahnutý sujet je pre piatakov veľmi príťažlivý (Kubo vyliezol po hrušky najprv na orech, potom na višňu či jabloň). Pre žiakov je príznačné, že hlavný hrdina (ako aj oni) musí premýšľať o správnosti svojho konania. Má dobré (neskutočné) nápady a vždy sa vynájde. A práve toto si musia žiaci privlastniť.

Úryvok so zaujímavým názvom – *O aktovke, ktorá mala uši* – od nositeľa Ceny Trojuža (1994) Daniela Heviera (1955) je z knihy *Rozprávková torta* (1990), ktorej bol spisovateľ aj editorom. Autor hneď v úvode úryvku si získa žiakov, keď hlavný hrdina príbehu je tiež školák, ktorý sa teší do školy. Nová aktovka s ľudskými vlastnosťami ako symbol nového začiatku charakterizuje túžbu ľudí po vedomostiach. Čarovný motív narastania uší aktovke je pre žiakov veľmi pôsobivý. Spisovateľ tvrdí, že žiaci sa majú podobáť vo vlastnostiach, aké má práve aktovka. Pri motíve cesty do sveta paralelne s rozšírením vedomostí a vzdelania autor využil humorný cieľ v podobne ušatého slona, somárika, zajaca či sovy. Fakt, že ani jedno zviera neprijalo aktovku medzi seba, je znakom ich múdrosti, keď všetko má svoje miesto vo svete: doma medzi svojimi. A práve toto si musia uvedomiť aj piataci. Okrem toho sľuby sa majú plniť a je dôležitá potreba priateľov, ktorí držia spolu.

Ďalšia ukážka v tomto tematickom celku je od Ľudmily Podjavorinskej (1872 – 1951) s názvom *Čin čin* (1943). Je to veršovaná zvieracia epika, v ktorej pomocou detských motívov autorka realizovala predstavu o poznávaco-zábavnom poslaní poézie pre deti. Poznávací atribút naplnila tým, že do zvieracieho sveta vniesla lásku, priateľstvo, citové vzťahy – teda ľudské faktory. Sujet komponovala humoristicky bez uvedenia negatívnych javov ľudskej spoločnosti. Vytvorila tak symboly rýdzich ľudských typov so živými dialógmi a charakteristickými vlastnosťami jednotlivých postáv. Autorka v úryvku opisuje rodinné podmienky hlavného hrdinu – vrabca (žil veselo a bezstarostne s rodičmi v malom slamenom domčeku). Má typické vlastnosti ako samotní piataci (všade chce byť, nevyhýba sa menším konfliktom, žaluje na druhých mamičke, ráno

2 O spomínanej básnickej zbierke sme sa zmienili v nadväznom príspevku s názvom *Formovanie osobnosti žiaka na základe Čítanky zo slovenskej literatúry pre 6. ročník ZŠ s VJM*, ktorý bol tiež publikovaný vo vedeckom časopise *Eruditio–Educatio* 2011/1, 55–70.

sa mu nechce vstať, večer sa mu nechce spať a pod.). Postava matky je vykreslená podobne láskavo ako u ľudí (pomáha svojmu vrabčiakovi, stará sa o neho, a pod.). Žiaci si preto musia uvedomiť svoje povinnosti a potrebu poslúchať svojich rodičov: nebyť rozmaznaný, ale poriadkumilovný.

Autorom nasledujúceho príbehu s názvom *O krajine, kde sa všetko muselo rýmovať*, je Jozef Pavlovič (1934), nositeľ Ceny Trojruža (1997). Pôvodne vyšla v jeho prozaickej prvotine Roztopašné rozprávky (1963). Žiaci sa na začiatku príbehu dozvedajú o spomínanej zázračnej krajine. Autor svoje tvrdenia bohato dokumentuje príkladmi vecí v danej krajine, kde sa postupne „premiestňuje“ do sveta známeho žiakom – triedy. Rýmy sú tam zdrojom nielen veselosti, ale aj ľudských nerestí. Preto autor (ako deus ex machina) zariadil, aby sa ďalej nerozprávalo v krajine v rýmoch. Vysvetľuje to pre žiakov príťažlivým nonsensom (aby mali čo robiť básnici). Ukážka preto vyznieva komicky a je príťažlivá aj pre piatakov.

Ôsma ukážka autorskej rozprávky je z rovnomennej knihy Petra Kováčika (1936) *O najsmiešnejšom kráľovstve* (1978). Autor sa v nej pokúsil prezentovať rozprávkovú paródiu vytvorením Päťorkárskeho kráľovstva, v ktorom deti konajú presne opak toho, čo sa od nich očakáva (nechodia do školy a správajú sa neslušne). Odtrhnutie sa od iných detí je znakom ich konfliktovosti, ktorú musia žiaci odsúdiť. Opis stáby ideálnej krajiny (orieškovo-čokoládovo-medovníkové chalúpy s rozkvitnutými záhonmi kvetov, rozprávkový ovocný sad a riečka) je teda len povrchné a žiaci musia dospieť k tomu, aby ju zavrhlí. Tajuplná postava Výmyselníka je pre deti na jednej strane zaujímavá a zvláštna, avšak musia pochopiť nezmyselnosť celého príbehu a potrebu riadneho života.

Poslednou ukážkou prvého tematického celku je príbeh s názvom *Turákov zázračný kvet*. Napísal ju Jozef Cíger-Hronský (1896–1960) a vyšiel v knižke Sl-novratka (1983). Autor v nej spája prvky skutočného s neskutočnými. Do deja (obraz pastierovho života) je vložená rozprávková časť (pastierovo premýšľanie o lepšom živote). Typický začiatok rozprávky (kde bolo, tam bolo) a použitie trojstupňovej gradácie je alúziou na ľudovú rozprávku. Čarovný kvet je zázračným prvkom a život pastierika sa podobá životu súdobého slovenského človeka. Žiaci si musia uvedomiť, že je dôležité starať sa aj o druhého človeka.

Druhý tematický celok má názov **Ludové piesne a detské hry**. Jeho obsah tvorí päť ľudových piesní a šesť príkladov na detskú hru. Zaradenie tejto kapitoly je didakticky opodstatnené, lebo spája literárnu zložku (text) s hudobnou zložkou (notový zápis) piesne, a tým prispieva k využitiu medzipredmetových vzťahov. V uvedených piesňach (*Spievanky, spievanky; Anička, dušička; Na slatinskom moste; Zelená sa bučina; Čierne oči, chodte spať*) sa ospevuje narodenie dieťaťa, práca, radosť, šťastie, láska, ale aj žiaľ, smútok a ťažký život. Oslovuje sa v nich pieseň ako živá bytosť, poukazujú na rozhovor dvoch zalúbencov či na túžbu chlapcov stať sa zbojníkmi. Využívajú pritom básnické zveličovanie, zdobeniny, resp. časté opakovania. Piataci si musia uvedomiť, že ľudová

pieseň je súčasťou života slovenského ľudu a kráča ruka v ruke dejinami. Preto sú to texty literárne zaujímavé, veď takisto ako diela umelé odzrkadľujú pocity človeka, a tým dávajú žiakom prameň poznania. V ďalšej časti tematického celku sa uvádza šesť detských hier (*Tlčiem, tlčiem mak; Šijeme vrecia, šijeme; Žartovná hra na meno; Volal Vít Karolínu; Ori, orie Ján; Bol raz jeden kráľ*), ktoré zdôrazňujú ďalšie činnosti: tanec pri speve piesne, vyťukávanie, tleskanie do rytmu, vyslovenie básne jedným dychom, a pod. Pomáha to zefektívniť prácu s textom básne, veď piatáci môžu identifikovať, že sa aj takýmto spôsobom dá pracovať s literárnou ukážkou. Didakticky správne sú v úvode každej „hry“ uvedené námety a postupy pri jej tvorivej realizácii.

Do literatúry patria aj rozsahom kratšie útvary, v ktorých kolektívni autori vyjadrili svoje názory na isté javy zo života. Sú zaradené do tretieho tematického celku čítanky s názvom **Život a ľudová múdrosť v krátkych literárnych textoch**. Vždy sa pri nich musí zdôrazňovať ich didaktický zmysel a ich (možná) paralela s materinským jazykom piatakov. Ich poznanie je osožné, veď pomocou nich sa upevňuje a cibrí jazykové vedomie žiakov. Do tohto tematického celku sú zaradené riekanky (v čítanke je ich päť; pomáhajú aj pri zvládnutí rytmu), vyčítanky detských hier (v čítanke sú tri; pomáhajú aj pri zvyšovaní tempa reči), príslovia a porekadlá (v čítanke je ich do dvadsať; sú v nich obsiahnuté opakujuce sa pozorovania s ponaučením, resp. bez ponaučenia s poukázaniami na určitý životný jav), hádanky (v čítanke je ich do dvadsať; ich obsah je zameraný na zisťovanie vedomostí a istých javov zo života) a pranostiky (v čítanke je ich do pätnásť; vznikli z dlhoročných pozorovaní javov o počasí). S ďalšími spomínanými útvarmi sa môžu piatáci oboznámiť aj v publikáciách *Čarovné zrkadlo* (výber zo slovenskej ľudovej slovesnosti; 1973) a *Niet krajšieho mena* (1981) od Márie Ďuričkovej (1919–2004).

Štvrtý tematický celok s názvom **Obrazy zo života detí – láska k domovine a k prírode** poukazuje na dôležitosť týchto citov v spoločenskej próze pre deti a mládež. Obsahuje desať ukážok, resp. úryvkov spomínaného žánru. Autori v nich spoločne vyjadrili lásku k domovine a k prírode, teda k entitám, ktoré viac-menej obklopujú aj samotných piatakov. Vlastné dojmy a zážitky, spomienky na domov, na svojich rodičov, súrodencov, rodný kraj či dom sú integrálnou súčasťou každého z nás. Z toho vyplýva poučenie aj pre žiakov: aby mali radi svoj domov, svoju vlasť a ľudí, s ktorými sa dennodenne stretávajú. Pestré žánrové zastúpenie ľudovej a umeleckej tvorby podnetne prispieva k obohacovaniu poznávacej a citovej stránky žiakov, rozvíja ich predstavivosť, fantáziu a tvorivé myslenie. Pre takýto rozvoj je pre piatakov zvlášť cenná najmä oblasť spoločenskej prózy pre deti a mládež. V týchto textoch sa hrá na reálny život v centre s detskou postavou, ktorá svojím konaním i myslením sa stáva pre žiaka vzorom a istým hodnotiacim stimulom. Je nositeľom výchovných tendencií a ich pričinením sa citová, vôľová a rozumová sféra žiaka výrazne cibrí. Miera čitateľského stotožnenia s detským hrdinom v literárnom diele je zároveň

mierou jeho výsledného pôsobenia na žiaka a miera čitateľského prijatia diela, jeho ohlasu je zároveň mierou jeho výchovnej hodnoty. Tento typ prózy, v ktorej je detský hrdina čitateľovým súčasníkom a jeho komunikačným partnerom, sa tematicky opiera o najširší okruh detských záujmov (domov, škola, príroda, vesmír a pod.). Dôležité je, aby detský hrdina mal pevný bod pod nohami, tzn. pocit istoty, na čom sa podieľa svet dospelých i spoločenstvo detí.

Prvá ukážka je z pera Nataše Tanskej (1929) z jej rovnomennej knižky *S dievčiskom sa nehráme* (2001). Autorka v nej podala obraz súrodeneckých vzťahov na pozadí fantázie, humoru a vynaliezavosti. Prirodzené súrodenecké napätie v rodine slúži na vyjadrenie významu optimistického prístupu k životu a invenčným hľadaním riešenia životných situácií. Úryvok poukazuje na spoločnú hru súrodencov a na potrebu detskej spoločnosti. Do tejto skupiny nepatrí hlavná hrdinka, s ktorou sa nechcú hrať, a preto vymýšľa všelijaké figle, aby im prešla cez rozum a mohla sa s nimi hrať. Autorka hneď na začiatku úryvku podáva pre deti veľmi príťažlivú formu hry (hra na Indiánov) a využíva svieže dialógy detí. Humorné efekty a momenty (za kríkom je naozajstný Indián; otrávený šíp natretý lekvárom, a pod.) sú tiež svieže. Tajuplnosť cudzej bytosti v kríkoch (bola to Lucka) evokuje v žiakoch snahu byť v kolektíve aj dôležitosť spoločnej detskej hry. Žiaci si musia uvedomiť, že z hier nemôžu vynechať nikoho a musia spoločne vytvárať jednotný kolektív.

Dôležitosť porozumenia medzi vnukom a starým otcom vyjadrila Jaroslava Blažková (1933) v rovnomennej knižke *Ohňostroj pre deduška* (1962). Autorka, nositeľka Ceny Trojruža (1999), v tejto ľahkej, humorne ladenej próze použila jediný motív: v príbehu vnúčik Andrej zháňa pre deduška nejaký mimoriadny darček. Detský všedný deň tu spojila s nevšednou detskou fantáziou a predstavivosťou. Dôležité je tu odpozorované a nápaditosť detských snov. Život je teda potrebné brať ako dar a vnímať v ňom neustálu prítomnosť prekvapujúcich zázračností. Autorka hneď na začiatku poukazuje na osobu starého otca: je veselý, mladý, šikovný a láskavý. Žiaci sa postupne dozvedia, kde deduško pracuje a ako sa vyrábajú rádiá na „čudnom hade“ – páse. Presvedčivosť danej situácie sa prízvukuje tým, že vnúčik tam bol a všetko videl na vlastné oči (koliesko, páku, gombík a pod.). Kladné vzťahy sú v príbehu vyjadrené aj mimo rodiny, keď Andrej vyrozpráva svoje príhody všetkým deckám z ulice a deduško všetko urobí pre susedov. Malé hašterenie sa starých rodičov je len znakom ich súdržnosti a pridáva to iba na iskrení príbehu. Správanie sa deduška voči vnukovi a vnuka voči deduškovi sú popretkávané humornými situáciami: vymýšľajú spoločné kódy v reči a Andreja vezme deduško aj na svoj chrbát. Nenápadne ho učí poznaniu (výroba rádia, ľudské vzťahy i správanie sa). Je to z didaktického hľadiska veľmi osočné, keď piatáci sa môžu iba učiť z opísaného vzťahu a jeho niektoré prvky aplikovať v realite.

Vzťah spoločnosti a jednotlivca podáva vo svojej poviedke o deťoch a pre deti s názvom *Kamarát a iné poviedky* (1961) Eleonóra Gašparová (1925), nositeľka Ceny Fraňa Kráľa (1978). Úryvok s názvom *Kamarát* hovorí o priateľstve v školskom prostredí. Je to pre žiakov ich druhý domov, veď dennodenne sa tam stretávajú a popri učení vymýšľajú aj všelijaké huncútstva. Autorka využila motív napísania listu chorému spolužiakovi. Je to osožné, lebo piatáci dostanú vhodný príklad spolunažívania triedneho kolektívu. Pocity detí a ich úprimná starostlivosť o chorého kamaráta je znakom súdržnosti, ktorú si musia uvedomiť aj samotní piatáci.

Rodinné (medzigeneračné) vzťahy opísala Klára Jarunková (1922–2005), nositeľka Ceny Fraňa Kráľa (1975) a nominantka na Nobelovu cenu za literatúru v klasickom diele slovenskej spoločenskej prózy pre deti a mládež s názvom *Hrdinský zápisník* (1960). Spojila tu uhol detského pohľadu s rozprávaním založeným na jazykových a štylistických charakteristikách detskej komunikácie. Udalosti zo života chlapcov štylizuje ako denníkové zápisky. Zdrojom komiky sa stáva naivita detských hrdinov a deformovanosť ich výpovedí v satirickom podtóne. V úryvku s názvom *Načo sú sny?* sa žiaci stretnú s hlavným hrdinom Mirom a jeho starkou, ktorá mu predpovedá neobyčajné šťastie. Autorka tu využila mudrovanie chlapca (sny sú nanič, starká nevie nič, a pod.). Využíva pritom exotické motívy (sen o Afrike) a humorné súvislosti (sen o nebohom dedkovi znamená dážď). Tieto povery autorka vykompenzuje až príliš realistickou otázkou o varení obeda. Hlavný hrdina sa necháva unášať do sveta fantázie (jedáva samé banány na kraji Afriky, kde známi chlapci hrajú futbal). Miro komentuje túto danosť z klokanovho vaku, teda z prostredia, ktoré je pre piatakov určite príťažlivé. Autorka teda často využíva až motív nonsensu, ktorým graduje celý sujet (Červené more a klokany v Afrike). Obraz nelútostnej reality sa kompenzuje výmyslami hrdinu na hodinách zemepisu. Nezmyselné spojitosti so skutočnosťou teda vytvárajú priamu líniu pre daný príbeh, ktorý vyúsťuje k tomu, že sa snom nedá veriť...

Dôležitosť vrúcneho vzťahu k dieťaťu, resp. materinský alebo otcovský cit, ktorý dieťa prežíva veľmi silno, je ústredným motívom básne s názvom *Opýtala som sa*. Pôvodne vyšla v knihe pre deti a mládež s názvom *Studnička* (1986) a napísal ju básnik Milan Rúfus (1928–2009), ktorý v roku svojej smrti dostal Pribylinov kríž I. triedy za mimoriadne zásluhy o kultúrny rozvoj krajiny. Spomínaná básnická zbierka sa inšpiruje folklórnymi motívmi. Väčšina básní je koncipovaná ako dvojhlas básnika a dieťaťa so vzájomným porozumením. Zdôrazňujú stálosť mravných kvalít života, úctu k človeku a všetkému živému, resp. plynutie času. Ich atmosféru dotvára autorova nostalgická spomienka na detstvo i melanchólia nad stratou otca. V čítankovej básni lyrický subjekt sa spýtuje speváčikov z vrby: ako oni vnímajú jeho vzťah s matkou. Vie, že ho rodičia majú radi a že sú jeho starostlivými opatrovníkmi a ochrancami. Uvedomuje si, že žijú vlastne

pre neho. Z básne sa žiaci dozvedajú, že starostlivá matka je nervózna, keď jej dieťa ochorie, a má dobrú náladu, keď je jej dieťa šťastné. Autor to dáva do súvislosti aj s „náladou“ prírody. Žiaci si musia uvedomiť dôležitosť vrúcneho materinského citu, ktorá je v básni podopretá v dvojveršiach.

Základnou otázkou ďalšej poviedky s názvom *Mlčiace tvory* je, že prečo zvieratá nevedia rozprávať. Napísal ju Rudolf Sloboda (1938–1995) a pôvodne vyšla v zbierke veselých a poučných príhod päťročného chlapca Janka, odohrávajúcich sa v okolí Devínskej Novej Vsi, s názvom *Ako som sa stal mudrcom* (1987). Je to mozaika vidieckeho detstva, ktoré je rekonštruované z fragmentov autorovej pamäti a spomienok. V jednotlivých príbehoch rezonujú osoby, situácie a veci tak, ako si ich zafixovalo detské uvedomenie. V priamom rozprávaní, realizovanom úsporným jazykom a realistickými postupmi, sa uplatňuje dobre odhadnutá miera detskej naivity, predstavivosti a mudrovania. Žiaci sa z úryvku dozvedia, že zvieratá vedia rozprávať, len my im nerozumieme. Humorný príbeh malého chlapca s mačičkou, ktorá napriek všetkým návnadám stále mlčí, je pre žiakov veľmi poučný. Učia sa z toho kladnému vzťahu k zvieratkám, ktorým budú vždy pomáhať podľa vzoru hlavného hrdinu. Hlavný hrdina pomocou strýka, ktorý je veľmi múdry a má psa, zistí, že zvieratká naozaj rozprávajú. Žiaci si musia uvedomiť, že sa o tieto zvieratká musia starať svedomite a že si musia vypestovať kladný vzťah k nim.

Obsahom knižky *Kde je dobre a kde najlepšie* (1985) od národného umelca (1984) Ruda Morica (1921 – 1985) je veselé čítanie pre všetky deti. Príbeh s názvom *Rafino a Bravino* hovorí o spolunažívaní človeka s dieťaťom. Autor hneď v úvode príbehu podáva prekvapenie o možnosti zoznámenia sa vnuka s novými priateľmi. Zvedavosť chlapca je takisto príznačná ako zvedavosť piatakov. Priateľskosť horára, ktorý je starým kamarátom dedka, vyúsťuje do toho, že malému chlapcovi ukáže dvoch naozajstných kamarátov zo zvieracej ríše: psa a divé prasa. Žiaci si musia uvedomiť dôležitosť priateľského vzťahu medzi ľuďmi (starý otec a pán horár), medzi ľuďmi a zvieratami (pán horár a zvieratká) a vzájomne medzi zvieratkami (pes a divé prasa). Privítanie starého otca a vnuka v horárni je veľmi kladné a z otázok malého chlapca voči horárovi sa učia aj piataci. Je potrebné, aby si uvedomili dôležitosť poslúchnutia dobrej rady nielen vo vzťahu k zvieratám, ale aj vo vzťahu k ľuďom.

Personifikované rozprávanie mesiačika s brezou ako človeka s človekom je ústredným motívom básne s názvom *Ranená breza*, ktorú napísala nositeľka Ceny Fraňa Kráľa in memoriam (1965) Mária Rázusová-Martáková (1905 – 1964), a pôvodne vyšla v jej zbierke básní s názvom *Od jari do zimy* (1939). Je to zbierka veršovaných básní, v ktorej autorka prešla z didaktického postu k umeleckému chápaniu detskej literatúry. Básnický v nej ozvláštnila svet prírody, do ktorej vniesla atmosféru a náladu. Lyrická atmosféra jej poézie vždy vyplýva z poetického príbehu, ktorý, aj keď nemá dejotvornú funkciu, je nevyhnutným prostredníkom medzi autorkou a detským čitateľom. Autorka

v čítankovom úryvku podáva dojímavý obraz plačúcej brezy zo slzami a efektívnym opisom podáva pochmúrnosť situácie, ktorou je postupné umieranie stromčeka. Hovorí o zlých deťoch, ktoré svojím bezcitným správaním spôsobili, že najkrajšia breza v chotári musela umrieť. Využitá gradácia i časté básnické obrazy slúžia tomu, že autorka si nesmierne váži prírodu a tomu učí aj svojich čitateľov. Piataci si to musia uvedomiť a svojim myslením i konaním odsudzovať ničivý a nerozumný vzťah k prírode. Musí ich k tomu viesť nielen tento literárny text, ale aj vlastné svedomie. Preto by bolo osožné uvedomiť si dôležitosť slov Márie Rázusovej-Martákovej, ktorá to krásne a didakticky presne vyjadrila nasledovne: „...*Ranenú brezu, ktorú tak milujete, napísala som po jednej jarnej prechádzke. Videla som krásnu briežku, celkom už vyschnutú. Na pníčku mala rany, cez ktorej jej vytekla miazga. Kto jej tak ublížil? Iste to bol človek bezcitný, možno i zlý. Lebo dobrý človek strom ochraňuje. Vie, že je to jeho najlepší priateľ.*...” (Spomínaný úryvok je prepisom vlastných slov Márie Rázusovej-Martákovej s názvom Spomienky na mladosť – 1962. Pôvodne vo forme kompaktného disku vyšla ako príloha Zoznamu zvukových dokumentov na CD-nosiči k publikácii Jaroslava Rezníka Túry do literatúry – 2001).

Zážitky dvanásťročného Petra, v ktorých významnú úlohu zohráva južnoslovenská príroda, sú obsahom úryvku s názvom *Velké stepné vtáky* a vyšli v rovnomennej poviedkovej knihe (1977) Ivana Habaja (1943). Je v nich zjavná zakotvenosť v dôverne známom prostredí nížiny, ktorá sa stáva dejiskom prázdninových zážitkov dvanásťročného chlapca a jeho rovesníkov. Zážitkový svet detí je však v podstatnej miere determinovaný životnou múdrosťou dospelých, najmä starých otcov. Dôležitú úlohu zohráva aj príroda, ktorá je pre človeka zdrojom životnej energie, ale aj tvrdých skúšok a trpkých spomienok. Autor hneď v úvode úryvku efektívne opisuje typickú nížinu na juhu Slovenska a jej časti (ovocné záhrady, šíre polia). Poukazuje na blížiaci sa čas obračiek a konotačne veľmi efektívne opisuje jednotlivé typy stromov (marhule, hrušky i orech). V príbehu sa zdôrazňuje stretnutie dvoch generácií (múdrego starca a zvedavého chlapca) a z toho vyplývajúca potrebná pomoc. Je to pomoc fyzická (chlapca starcovi) i psychická (starca chlapcovi). Nostalgické slová z úst starca o nekonečných stepiach a dojímavý opis prírody s bohatým vtáctvom je znakom toho, že si žiaci musia ctiť svojich predkov a dávať pozor na ich rady. Túžba chlapca vidieť typické vtáky tejto oblasti (dropy) sa v konečnom dôsledku nesplní, avšak jeho sklamanie je len chvíľkové, veď ho čakajú ďalšie prázdninové dobrodružstvá. Na druhej strane však počas tejto krátkej cesty za dropmi sa naučil trepezlivosti, ktorú si musia privlastniť aj samotní čitatelia – piataci.

Tematický celok uzatvára dojímavá báseň národného umelca (1978) Vojtecha Miháлика (1926 – 2001) s názvom *Domovina*. Básnik v nej vyjadruje svoje pocity na tému domova, rodného kraja či vlasti. Hovorí o láske k milovanej krajine tak, že prenáša vlastnosti a činy živých bytostí na prírodné alebo spoločenské javy. Pomocou prírodného motívu poukazuje na fakt, že aj v kladných podmienkach

(dúha sa dvíha, hory tíško stoja) aj v záporných podmienkach (víchor sa ráňa, búrky sa stroja) musíme svoju domovinu mať radi. Keď je v nebezpečenstve a symbolicky plače ako ranený ľudský tvor, musíme byť k nej lojálni a ubrániť ju aj za cenu ľudského života. Je dôležité, aby si piatáci tento vrúcny cit vedeli adekvátne identifikovať a konkretizovať.

Hra je taká činnosť človeka, ktorej hlavným cieľom je uvoľnenie a pobavenie. V tomto vekovom období má však okrem toho aj výchovný a vzdelávací efekt. Žiak pomocou tvorivých úloh cibrí svoje schopnosti a pripravuje sa na riešenie praktických úloh. Tieto úlohy ho vedú aj k pozornému čítaniu i analýze textu a podporujú jeho vyjadrovanie, podnecujú tvorivosť a fantáziu. Takéto konkrétne úlohy sú obsahom piateho tematického celku spomínanej čítanky s názvom **Literárne hry a zábavky**. Pod pojmom didaktická (teda aj literárna hra) rozumieme „takú činnosť, ktorej zmyslom je poskytnúť žiakovi určité poznatky a vedomosti pomocou hry, ktorá plní úlohy rozumovej výchovy, rozvoja logického myslenia a tvorivosti.“ (Obert 2002, 236). Pre naše potreby musia tieto hry v maximálnej miere vychádzať z literárnych pojmov a smerovať k zvyšovaniu vedomostí zo školskej literárnej výchovy. U žiakov musí prispieť k pocitu uspokojenia z ich úspešnej činnosti, tzn. musí pre nich byť hrou, a nie priamym učením sa. Musí byť zábavná, spontánna, dobrovoľná a motivujúca. V tejto kapitole čítanky sú zaradené činnosti, ktoré slúžia (aj) na „odľahčenie“ učiva pre piatakov: vymyslenie rýmu na slová a príbehu na rovnaké písmená, tleskaná, latovka, vejár spisovateľov, napísanie rozprávky podľa námetu, žartovné hádanky, skladanie prísloví a pod. Vhodné námety (i ďalšie formy takýchto úloh) žiaci nájdu v publikácii Štefana Moravčíka (1943) Adam v škole nesedel (1987).

Šiesty tematický celok, ktorý uzatvára čítanku, je vlastne kapitola pod názvom **Obrazová príloha**. Jej obsah tvorí sedem umeleckých diel – malieb, ktoré sú nevšednými výtvarmi významných slovenských autorov. Sú to tri ilustrácie: od Alexeja Vojtáška (1952) z knihy Ruda Morica (1921 – 1985) *Kde je dobre a kde najlepšie* (1985), od Albína Brunovského (1935 – 1997) z knihy *Slovenské rozprávky III* (1880 – 83) zo zbierky Pavla Dobšinského (1828 – 1885) a od Jaroslava Vodrážku (1894 – 1984) z knihy Eleny Chmelovej (1920 – 1995) *Slovenské rozprávky, hádanky, rečňovanky* (2004). Po týchto umeleckých dielach nasleduje farebná koláž Tibora Bartfaya (1922) s názvom Kúzlo (1992) a čítanku uzatvárajú tri olejomalby: od Ľudovíta Fullu (1902 – 1980) *Družba* (1946), od Vincenta Hložníka (1919 – 2007) *Červené slnko* (1981) a od Miloša Alexandra Bazovského (1899 – 1968) *Oranžový kôň* (1938).

Na základe analyzovaných úryvkov môžeme konštatovať, že čítanky zo slovenskej literatúry pre 2. stupeň ZŠ s VJM podávajú adekvátne segmenty zo života ľudu, poukazujú na ich minulosť, opisujú ich prítomnosť a dávajú kladné príklady žiakom do budúcnosti. Týmto naplňajú hlavný zmysel literatúry v školskom vzdelávaní: podávajú morálne silné vzory pre žiakov a tým ich pripravujú do života v spoločnosti.

Literatúra

Bernáthová, Alžbeta – Bogárová, Julianna – Jávorková, Alžbeta – Krpčiar, Ján – Obert, Viliam (2004): *Čítanka zo slovenskej literatúry pre 5. ročník základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským*. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana.

Kol. autorov (2005): *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava: Literárne informačné centrum.

Krčméry, Štefan (1926): *O poézii našich povestí*. Bratislava: Slovenské pohľady, č. 12, s. 803–813.

Obert, Viliam (2002): *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt.

Obert, Viliam (2003): *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana.

Sliacky, Ondrej (2007): *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1960*. Bratislava: Literárne informačné centrum.

Internetové zdroje

http://www.bibiana.sk/ibby_trojuza.html (zoznam nositeľov Ceny Fraňa Kráľa, resp. Ceny Trojuža)

Učebné osnovy pre 5.–9. ročník základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským – Slovenský jazyk a literatúra. Schválilo MŠ SR dňa 22. 5. 1997 pod číslom 2594/1197–154 s platnosťou od 1. 9. 1997 -

http://www.statpedu.sk/documents//20//UO_5-9r_ZS_slov_liter_vyuc_jaz_mad.pdf

Záverečné poznámky

Touto staťou sa uzatvoril cyklus didakticko-metodologických analýz čítaniek zo slovenskej literatúry druhého stupňa ZŠ s vjm. Postupne však vychádzajú nové a nové učebnice, ktoré sa aplikujú v každodennej školskej praxi. To sú však už, ako sa hovorí, ďalšie krajce chleba – teda ďalšie analýzy, ďalšia práca... O tom však až nabadúce.

Na záver, milí čitatelia, mi dovoľte byť trochu subjektívny. Práca vysokoškolského pedagóga, ako dobre vieme, zahŕňa v sebe aj neustály vedecký rast, významným ukazovateľom ktorého je aj publikovanie rôznych výstupov. Nie je to však len a len samoučelné, ale, vychádzajúc z aristotelovského princípu človeka, že je zoon politikon, je mimoriadne dôležité mať spätný ohlas (aj) na túto prácu. Samotná naša ľudská existencia je podopretá práve touto spätnou väzbou a nie je náhodné, že aj platné učebné osnovy na prvom mieste vyzdvihujú práve výchovu ku komunikácii. Ohlas na našu prácu, tobôž myslený ľudsky, vždy poteší a nabáda k ďalším krokom vpred.

Spomínaný cyklus sme začali publikovať v roku 2008. Počas týchto piatich rokov sme si svoju prácu svedomite robili a jedného dňa doručila pošta obálku s milým prekvapením... Niekoľko vrúcnych riadkov písala pani Alta Vášová, významná autorka slovenskej literatúry pre deti a mládež, ktorej texty sa nachádzajú tak v čítankách pre školy s vyučovacím jazykom maďarským ako aj vyučovacím jazykom slovenským. Jej príbehy pre deti sme teda analyzovali tiež v príspevkoch v *Eruditio–Educatio* (napr. 2008/3, 48), ale zaoberali sme sa s nimi aj v monografii *Vybrané sondy do príbehov pre deti a mládež* (Šenkár 2010, 77–86)³. Žiada sa nám veriť, že sme urobili (využívajúc už spomínaný motív chleba) aspoň omrvinku tvorivej práce. V tom nás (asi) potvrdilo viacero kladných ohlasov, najmä pedagógov základných škôl z praxe, ale aj spomínané milé gesto prozaičky a autorky libreta prvého pôvodného slovenského muzikálu.

V Komárne dňa 3. marca 2012

Patrik Šenkár

3 Por. Oravec, Tomáš: Sondy aj do vedomosti pedagógov. *Eruditio–Educatio* 6, 2011/1, 75–78.

5

Čítanka

zo slovenskej literatúry

pre 5. ročník základných škôl
s vyučovacím jazykom
maďarským



Analýza jazyka odborného textu

Lenka Mandelíková

Princíp poznávania, rozvíjania, ale najmä vedeckosti je neoddeliteľnou súčasťou našej spoločnosti. Schopnosť písať nie je darom od narodenia, ale predstavuje zručnosť, ktorú môžeme neustále zlepšovať. Nevyhnutnosťou sa stáva jazyková, komunikačná a odborná kompetencia pri tvorbe jazykového prejavu, zvlášť odborného. Jazykový prejav je jedinečný, pretože má osobité vlastnosti. Jeho charakter je podmienený situáciou, v ktorej sa vytvára, a funkciou, ktorou sa vystihujú požiadavky kladené na prejav. Ide o vecnosť, presnosť, estetickosť a pod. V súvislosti s výberom a organizáciou jazykových prostriedkov sa v odbornom texte ustálili isté súbory jazykových prostriedkov určené pre konkrétne oblasti jazykového kontaktu.

Fenomén text

Najzávažnejšou a určujúcou skutočnosťou v rovine komunikácie je rovina textu. Práve komunikácia sa plne realizuje v rámcoch textu. Rozsah textu má tak vplyv na kvalitu a efektívnosť komunikácie. F. Miko uvádza, že „rovina vety nemôže byť ničím iným ako realizáciou toho, čo prvotne a rozhodujúco sa deje na úrovni celého textu“ (1986, 13). Veta je ústrojnou súčasťou textu a je textom podmienená. Pojmy text a veta sa prekrývajú, nestoja vedľa seba. Text „žije“ ako ucelená nadvetná jednotka, majúca svoju stavbu a relatívnu uzavretosť. Text nemožno vnímať len ako prostý postup v rade, sled častí, ktoré tvoria uzavretý celok. V texte vystupuje taký významný činiteľ, takpovediac zjednocovateľ jednotlivých viet, ktorý nazývame témou. Keďže téma vyplýva zo skutočnosti, tak i text sa vzťahuje na určitý „výsek“ skutočnosti. Téma nevzniká, nevytvára sa v texte priamo, ale cez fenomén vety. Text môže mať podľa F. Mika (tamže, s. 14) dve základné úrovne, a to úroveň témy, t. j. tematický plán, a úroveň vety, t. j. vetný plán. Veta sa stáva realizáciou témy. Text, prirodzene, témou prekračuje prostredie vety. Veta musí z textu, resp. z jeho témy vyplývať. Text vnáša do komunikácie poznanie a veta je zložkou realizovanej témy (porov. Mandelíková 2010).

Text je východiskový útvar, pomocou ktorého sa uskutočňuje ľudská komunikácia. Komunikačná činnosť je spätá s inými ľudskými činnosťami. Človek nepotrebuje komunikáciu len kvôli dorozumeniu s druhým človekom, on môže pomocou jazyka „ešte nerealizovateľnú činnosť komunikatívne predvídať“ (Vaňko 1999b, 80). Komunikácia tak nadobúda sociálny charakter činnosti. Komunikačnú činnosť chápeme ako neodlučiteľnú zložku duševných a materiálnych ľudských činností. Jazykový aspekt textu sa žiada vnímať funkčne, čiže ako

prostriedkov jednak na vyjadrenie myšlienkových obsahov (determinovaných situáciou), jednak na účelnú realizáciu autora jazykového prejavu, jednak na získanie istých vplyvov na adresáta jazykového prejavu. Podľa K. D. Baumanna (2001, 16) je nutné rozlišovať význam odborného textu a zmysel odborného textu. Význam chápe ako denotatívne ohraničenie, prípadne tematickú štruktúrovanosť obsahu odborného textu. Zmysel odborného textu spočíva podľa neho v individuálnej interpretácii odborného textu, pričom tento zmysel vzniká v procese zložitého spolupôsobenia obsahu a formy jazykových a mimojazykových prostriedkov. Vzťah významu a zmyslu odborného textu tak zodpovedá vzťahu medzi všeobecným a zvláštnym.

Výstižne formulovať definíciu textu sa stáva oporným bodom pri jeho analýze. J. Mistřík (1988, 323) chápe text „ako jazykovo-tematickú štruktúru so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex. Je to jazykovo i obsahovo koherentný súbor výpovedí s relatívne záväzným poradím“. Podľa J. Horeckého (1993, 11) „text možno vymedziť ako štruktúrovaný sled výpovedných aktov“. J. Dolník (2009, 70) hodnotí text ako „sekvenciu (postupnosť) viet, v ktorej je aktualizovaná ich zapojiteľnosť do nadvetného celku s istou komunikačnou funkciou, a to tak, že sú istými prostriedkami spojené a istým spôsobom usporiadané“. Čoraz viac sa v definícii textu vyzdvihuje komunikačné hľadisko. Aj domáca literárna tradícia, tzv. nitrianska škola, zdôrazňuje najmä komunikačný aspekt textu (Popovič a kol., 1981). E. Gülich – W. Raible (1977, 47) uvádzajú, že veta spolu s ďalšími vetami v texte je spojená prostredníctvom textovointerných a textovoexterných vzťahov. Textovointerná je veta svojou syntaktickou štruktúrou (najmä uplatnením plnovýznamového slovesa). Ide o tzv. pojem kohézie. Textovoexterná je veta vyjadrujúca z hľadiska pragmatiky komunikačný akt (tu ide o zámer autora) a potom „textovoexterný by bol text komunikačným aktom“ (tamže, 47). Pri vymedzení pojmu „text“ považujeme za vhodné zohľadňovať sémantický, gramatický a pragmatický aspekt. Text vnímame ako významovo a funkčne komplexnú jazykovú jednotku, ktorú utvára téma.

Kohézia textu

V príspevku upriamime svoju pozornosť najmä na už zmienenú kohéziu textu, resp. gramatickú štruktúru textu s jazykovými prostriedkami viazanosti – konektormi. Ide nám o jazykovedný prístup k textu, resp. lingvistickú analýzu textu. Zameriame sa na opis jazykových prostriedkov pri výstavbe textu. Teraz pristúpime k tzv. propozičnému prístupu k textu ako neoddeliteľnej súčasť textovej analýzy. Rozumieme ním postup od vety k textu, t. j. od jednotlivých častí k celku. Text stojí na vrchole hierarchie jazykovedného systému. Predstavuje jazykovokomunikačný útvar, ktorý je komunikačným produktom. S ucelenosťou textu súvisí jeho komunikačná úplnosť a uzavretosť. Informácie, ktoré zamýšľa

odosielateľ vysloviť, realizuje práve v rámci textu. K primárnym vlastnostiam textu patrí koherencia a kohézia. Koherencia znamená usporiadanie viet podľa logicko-sémantických súvislostí a kohézia predstavuje použitie jazykových prostriedkov, pomocou ktorých sa vytvára lineárna štruktúra daného textu. Koherencia a kohézia spoločne vytvárajú nadväznosť a viazanosť textu, tzv. konexiu (porov. Bajžíková 1995; Mandelíková 2009).

Kohézia textu je textovo-gramatická súvislosť povrchovej štruktúry textu. Predstavuje spolupatričnosť povrchových jednotiek textu. Vzťahuje sa na elementy povrchovej štruktúry textu, čiže na gramatické závislosti textu (Beaugrande–Dressler 1981, 50). Tieto závislosti predstavujú formálne prostriedky, ktoré signalizujú vzťahy medzi povrchovými elementmi, t. j. vzťahy medzi prvkami sú na povrchovej rovine signalizované gramatickými prostriedkami. H. Vater (1992, 32) vníma kohéziu ako gramatickú reláciu medzi jednotkami textu. Mnohoznačnosť spomínaných prostriedkov je zrejmá. Ide o opakovanie slov, parafrázu, gramatickú kongruenciu, ale aj intonáciu v hovorených textoch. Textová kohézia tak predstavuje formálnu súdržnosť textu. Kohéziu tvoria vzťahy medzi zložkami textu a spôsoby spájania pri tvorení textu. E. Bajžíková (1995, 24) ju hodnotí ako formálno-sémantickú realizáciu tematického sledu v texte. Ide o vyjadrovacie prostriedky významovej súdržnosti. Nemožno oddeliť kohéziu od koherencie, a preto súhlasíme s E. Bajžíkovou (tamže, s. 24), ktorá pokladá vzťah medzi oboma kategóriami za recipročný.

Texty sa tvoria z viet, ktoré majú svoju gramatickú štruktúru. Z obsahovej stránky ich vnímame ako výpovede. Text ako celok vzniká postupným pripájaním výpovedí. Ak má mať text spojením výpovedí zmysluplný komplexný celok, je dôležité zohľadňovať poradie výpovedí, ktoré po sebe nasledujú. To znamená, že tieto výpovede musia na seba z hľadiska obsahu nadväzovať, teda „obsah určitej textovej jednotky vyžaduje alebo predpokladá obsah predchádzajúcej alebo nasledujúcej textovej jednotky“ (Vaňko 1999a, 112). Každá nasledujúca výpoveď nadväzuje na tú predchádzajúcu, príp. na ďalší úsek predchádzajúceho textu. Text vzniká reťazcom nadväzností výpovedí. Nie je jedno, ako text začne, ale dôležitejšie ako jeho začiatok je to, ako sa nasledujúca veta v texte pripojí k tej predchádzajúcej. Gramatickú štruktúru textu tvoria prostriedky, ktoré voláme konektory. J. Mistrík (1975, 16) hovorí o texte ako skupine viet, ktorá je niečím pozväzovaná. Prostriedky, pomocou ktorých sa vyjadruje súvis medzi vetami, sú rozličné. M. Dudok (2005, 150) ich chápe ako výrazové prostriedky, ktoré v sebe integrujú jazykovú entitu a textovú entitu. Konštatuje, že textové konektory plnia spájajúcu a nadväznú funkciu, v texte sa transformujú a zároveň text modifikujú a odkazujú na iné texty. Môžeme povedať, že konektory pomáhajú vyjadriť vzťahy medzi jednotlivými myšlienkami.

Anaforické opakovacie konektory

Tieto vzťahy znamenajú opakovanie v najširšom zmysle slova. Vyjadrujú sa explicitne a implicitne. Jazykové prostriedky explicitne vyjadrenej koreferencie signalizujú rôzny stupeň tejto explicitnosti, a to od najvyššej (pri doslovnom opakovaní) po najnižšiu (pri gramatických morfédoch). Medzi explicitné koreferenčné vzťahy v texte zaraďujú J. Dolník a E. Bajžíková (1998, 32): lexikálne opakovanie (doslovné opakovanie, synonymické opakovanie, antonymické opakovanie, metaforické a metonymické opakovanie, asociačné opakovanie), zámenné opakovanie, opakovanie gramatickými morfédochmi a negáciu v texte. Vo svojej staršej teoretickej koncepcii vníma E. Bajžíková (1979, 50) aj opakovanie s poradím ako jeden zo základných typov lexikálneho opakovania. Do skupiny implicitných koreferenčných vzťahov v texte patrí eliptické ne(opakovanie), (Dolník–Bajžíková 1998, 40).

Teraz sa budeme zaoberať analýzou vybraných opakovacích konektorov v texte. Ako príklady uvádzame konkrétne autentické vysokoškolské učebné texty – náučné písomné monologické jazykové prejavy, ktoré sa vyznačujú primeraným výberom jazykových prostriedkov. Tejto problematike sa podrobne venuje E. Bajžíková (napr. 1979, 1995, 1998).

A) Lexikálne opakovanie

Lexikálne opakovanie sa stáva konektorom, keď sa doslova opakuje určité pomenovanie v predchádzajúcej alebo vzdialenejšej textovej jednotke. Ako konektívny prostriedok pri textovej výstavbe zahŕňa nasledujúce typy:

a) Doslovné opakovanie

Opakuje sa isté pomenovanie, ale i celá veta z predchádzajúcej alebo vzdialenejšej textovej jednotky alebo textu. Ide najmä o opakovanie už spomínanej veci, o opakovanie už zmienenej témy, ale aj o upozornenie na tému z dôvodu straty významovej súvislosti textu pri odbočení textu (Bajžíková 1979, 50). Je to organizujúci prostriedok pri textovej výstavbe z aspektu obsahovej výstavby textu. Dôležitá je funkcia, ktorou doslovné opakovanie disponuje pri textovej výstavbe. Preto sa doslovné opakovanie vníma:

Ako výstavbový prostriedok bez motivácie pri opakovaní (tamže, s. 51). Ide o najčastejší typ doslovného opakovania v skúmaných odborných textoch a zároveň jednoduché opakovanie.

Príklady:

Preberacie skúšky špeciálnej techniky

Preberacie skúšky špeciálnej techniky spadajú do kompetencie orgánov ozbrojených síl, ktoré sú zastúpené v každom výrobnom závode, ktorý vyrába špeciálnu techniku. (Jozefek–Lipták 2005, 35)

Základnými funkčnými prvkami pyrotechnického časovacieho ústrojenstva sú *časovacie krúžky* (3), (5), (6) so zalisovanou pyrotechnickou zložou. *Krúžky* majú tvar komolého kužela s centrálnym otvorom a obvodovou drážkou pre zlož. *Krúžky* sa vyrábajú zo zliatin hliníka, v ktorých nedochádza k chemickej reakcii s pyrotechnickou zložou pri skladovaní. (Galeta–Jozefek–Lipták 2006, 43)

Ako zdôrazňujúce opakovanie, ktoré vzniká, keď sa vo funkcii determinujúceho člena syntagmy používa zámenný konektor. V tomto prípade vystupuje celá determinatívna syntagma ako konektor (Bajžíková 1979, 52). Pri zdôrazňujúcom opakovaní sa nemusí opakovať celé pomenovanie, iba jeho časť. Zámenný tak vystupuje ako substitút vynechaného pomenovania alebo celej časti. Text sa stáva vďaka takémuto opakovaniu tesnejším.

Príklady:

Prednú časť korby tvorí *bojový priestor* s plno otočnou vežou. *Za týmto priestorom* je priestor pre prepravované osoby. (Eliáš 2007b, 18)

Spätný ventil udržuje aj vypnuté *čerpádlá*, systémový tlak ešte po určitý čas na rovnakej úrovni, a tým zabráňuje vzniku parových palivových bublín, ktoré vznikajú pri plne zohriatom motore. *Toto čerpadlo* je vhodné pre nízky systémový tlak, ktorý vyžaduje toto vstrekovacie zariadenie. *Toto čerpadlo* je dvojstupňové, prúdové. (Šima–Jamrichová–Eliáš 2003, 31)

Ako opakovanie, pri ktorom dochádza k zmene slovného druhu (Bajžíková 1979, 53). Tento typ opakovania je v skúmaných odborných textoch veľmi frekventovaný.

Príklady:

Takáto zbraň *sa pohybuje* spolu s podstavcom v dôsledku jeho pružných deformácií. Tento *pohyb* neoznačujeme ako záklz, ale ako spätný ráz. (Tvarožek–Galeta 2006, 143)

Skúšanie a zoraďovanie motora a jeho príslušenstva patrí k najrozsiahlejším skúškam, pričom hlavná pozornosť je zameraná na dosiahnutie predpísaného výkonu motora a predpísanej spotreby paliva. *Skúšať a zoraďovať* je možné motor demontovaný z vozidla, ako aj motor vo vozidle. (Eliáš–Jamrichová 2004, 82)

b) Synonymické opakovanie

Je príznačné pre skúmané odborné texty. Vystupuje ako:

Súhrnný konektor – synonymické pomenovanie sa odlišuje od priameho pomenovania iba rozsahom významu. E. Bajžíková (1979, 54) ho hodnotí ako zaradenie do druhu.

Príklad:

Základom sú dva *nátrubky* K_1 , K_2 , v ktorých je v jednej naliaty skúmaný roztok o koncentrácii c_1 a v druhej štandard známej koncentrácii c_2 . Do týchto *nádob* sa zasunujú sklenené valčeky. (Lipták–Hakim Al–Andrejčák 2008, 19)

Konektor vo forme opisného pomenovania. Takýto konektor je charakteristický pre odborné technické texty.

Príklad:

Nádrž s aktívnym uhlím

Táto súčiastka palivového systému je napojená na regeneračný ventil. (Šima–Jamrichová–Eliáš, 2003, 11)

c) Antonymické (opozitné) opakovanie

Tvoria ho jazykové prostriedky, ktorých použitie je závislé od niektorého pomenovania v predchádzajúcej textovej jednotke alebo je závislé aj od celého textu. Antonymické opakovanie možno vyjadriť stupňovaním prídavných mien (porov. Bajzíkova 1979, 55).

Príklady:

V nábojoch *menšieho kalibra* sa zápalky využívajú samostatne, *vo väčších kalibroch* sa spájajú so zažihovačmi. (Galeta–Jozefek–Lipták 2006, 8)

Od začiatku XV. storočia sa paralelne vyvíjajú dva základné druhy ručných palných zbraní:

- a) *ľahší typ* s krátkou hlavňou (do 50 cm), ktorý bol umiestnený na drevenej tyči a odpaľovaný z ruky,
- b) *ťažší typ* mal masívnu hlavňu zapustenú do hrubej pažby. (Eliáš 2007a, 20)

Ako opozitá vystupujú v odborných technických textoch aj jazykové prostriedky bez stupňovania. Protiklad tkvie v ich význame.

Príklad:

Hlavnou výhodou týchto pancierov je *vysoká* odolnosť a *nízka* cena materiálu. (Eliáš 2007b, 37)

d) Opakovanie s poradím

Uvádza poradie alebo signalizuje novú tému vo vzťahu k predchádzajúcej textovej jednotke. Je vyjadrené slovom alebo slovným spojením, v ktorom určuje poradie determinujúci člen. Opakovanie s poradím je podľa E. Bajzíkovej (1979, 57) výrazný opakovací konektor, lebo zreteľne naznačuje konektívny vzťah na predchádzajúcu textovú jednotku.

Príklad:

Ako konektor opakovania s poradím vystupujú v skúmaných odborných textoch číslovky, najmä radové.

Jeden pól je pripojený na zbraň a cez nábojnicu s kalíškom zápalky. *Druhý pól* je pripojený na úderník, ktorý pri odpálení dosadá na dno zápalky (3). (Galeta–Jozefek–Lipták 2006, 11)

B) Zámenné opakovanie

Ukazovacie zámená vo funkcii konektorov odkazujúcich na podstatné mená (Bajzíkova, 1979, s. 34). Pre odborné technické texty je typické odkazovanie na pomenovanie, ktoré je vyjadrené podstatným menom.

Príklady:

Postupom času sa baranidlá zdokonaľovali, spevňovali sa ich úderné časti a umiestňovali sa na vozidlách, ktoré boli kryté strieškovou *konštrukciou* potiahnutou kožou. *Tá* zabezpečovala ochranu bojovníkov pred pôsobením obrancov, ktorí boli rozmiestnení na hradbách. (Eliáš 2007a, 15)

Jadrom riadiacej jednotky je *mikroprocesor*. *Tento* je spojený s programovateľnou čítacou pamäťou EPROM a zapisovacou čítacou pamäťou RAM. (Šima–Jamrichová–Eliáš 2003, 40)

V skúmaných odborných textoch sa uplatňujú aj základné osobné zámená ako konektory. Základné osobné zámená zaraďujeme k substantívnym zámenám, lebo v texte odkazujú práve na substantíva. Podľa J. Findru (2010, 258) „ako tzv. zámenné synonymá odstraňujú nefunkčné opakovanie výrazu“. Svoje zastúpenie má 3. osoba singuláru, ktorá je charakteristická pre skúmané odborné texty.

Príklad:

Viditeľné žiarenie (svetlo) zaujíma v spektre elektromagnetického vlnenia iba nepatrný úsek vlnových dĺžok $\lambda \in (0,38; 0,78) \mu\text{m}$. Je možné *ho* ďalej rozdeliť podľa vlnovej dĺžky na jednotlivé farebné zložky. (Galeta–Lipták 2003, 4)

C) Opakovanie gramatickými morfémi

Kategória slovesnej osoby

Patrí k opakovacím konektorom. Je vyjadrená osobnými príponami určitých slovesných tvarov. Kategória osoby predstavuje konektor, lebo nadväzuje na niečo v predchádzajúcej alebo vzdialenejšej textovej jednotke. Keď plní funkciu konektora, je závislou gramatickou kategóriou. V nadväzujúcej textovej jednotke

nie je vyjadrený subjekt. Slovesný tvar, ktorý je realizovaný kongruenciou, sa viaže z aspektu konexie na predchádzajúcu textovú jednotku (Bajžíková 1979, 42). Konektívny vzťah vzniká nadväzovaním na predchádzajúcu alebo vzdialenejšiu textovú jednotku. Pre skúmané odborné texty je typická:

3. osoba singuláru

Príklady:

Zákon sa vzťahuje na všetky odvetvia činnosti výrobné aj nevýrobnej sféry. *Vzťahuje sa* aj na právnické osoby a fyzické osoby, ktoré zamestnávajú fyzické osoby v pracovnoprávných vzťahoch. (Galeta–Lipták 2008, 34)

Leštenie sa používa ako základná úprava najmä pre galvanické pokovanie, ale tiež ako finálna úprava základného materiálu alebo kovového povlaku. *Vykonáva sa* podobnými pracovnými nástrojmi a podobným spôsobom ako brúsenie. *Má* odstrániť aj najjemnejšie nerovnosti povrchu a dosiahnuť jeho lesk. (Híreš 2004, 56)

3. osoba plurálu

Príklady:

Ochranné rukavice zabraňujú nežiaducemu kontaktu a *môžu* znižovať namáhavosť pri pracovnej činnosti. *Umožňujú* mechanickú ochranu pred špicatými a ostrými predmetmi, tlmia nárazy, údery a vibrácie. *Môžu* poskytovať určitú tepelnú izoláciu pred horúcimi (chladnými) predmetmi a pred otvoreným ohňom. *Sú vhodné* ako elektrická izolácia pri elektrotechnických prácach. (Galeta–Lipták 2008, 51)

Usmerňovače prietoku

Používajú sa pre transformáciu prietoku zo striedavého na jednosmerný (pulzujúci). (Turza–Rybičková 2009, 50)

Gramatické výrazové prostriedky

Medzi tieto prostriedky zaraďujeme gramatické kategórie (kategória rodu, čísla, pádu), slovesné kategórie (kategória osoby, času, spôsobu). Syntaktické kategórie predstavujú kategóriu kongruencie a slovesného rodu. Ich realizácia je výhradne v konštrukcii. Do tejto oblasti spadá i expresívnosť v syntaxi. Syntaktické konštrukcie sú väčšinou neexpresívne. V texte však môžu plniť funkciu expresívnych prvkov, ktoré podľa J. Mistríka (1977, 325) nesú tzv. inherentnú expresívnosť. To znamená, že ich expresivita spočíva v ich samej podstate, je ich imanentnou súčasťou. Protikladom základných bezpríznakových syntaktických konštrukcií sú expresívne syntaktické konštrukcie, ktoré vnímame ako príznakové textotvorné prostriedky. Ich expresívnosť spočíva v narušení pravidelnej vetnej štruktúry. V písaných textoch sa prostredníctvom takéhoto narušenia alebo modifikácie odráža pragmatické zameranie výpovede. Všetky expresívne

syntaktické konštrukcie sa odlišujú svojou formou, ale zblížujú svojou funkciou – slúžia ako prostriedky textovej väzby, a to je dôvod, prečo ich skúma textová lingvistika. Vetné konštrukcie môžu byť nociónálne alebo expresívne. Nociónálnymi vetnými konštrukciami komunikujeme vecne a bez osobného zaujatia. Expresívne vetné konštrukcie sú tie, „ktoré vznikajú pri vzrušenej komunikácii, ktorými sa vyjadrujú nálady a osobné pocity“ (Mistrík 1984, 193). J. Mistrík upozorňuje na nutnosť rozlíšenia expresívnosti výpovede od expresívnosti vetrnej konštrukcie. V skúmaných odborných textoch nejde o expresívnosť výpovedí, ale o expresívnosť vetrných konštrukcií. Pre odborné technické texty sú takéto konštrukcie zväčša neprirodzené, neočakávané a vyskytujú sa okrajovo. Ako príklady opäť uvádzame vysokoškolské učebné texty.

Parentéza

V písomných textoch sa parentéza alebo vsuvka uplatňuje zámerne, pretože „autor ju vedome zapája do služieb pragmatického aspektu“ (Findra 2004, 20). Toto „zapojenie“ robí autor tak, aby korešpondovalo s jeho komunikačnou stratégiou. Je to funkčný textotvorný prostriedok, ktorý hierarchizuje propozičný obsah v rámci výpovedi. Hierarchicky nadradený obsah sa nachádza hlavne v základnej výpovedi. Predstavuje expresívny jav, vďaka ktorému autor buď komentuje, alebo dopĺňa vlastnú výpoveď. *Mluvnica češtiny 3* (1987) zaraďuje parentézu do textovej syntaxe. Konštatuje (tamže, s. 673), že všetky voľne pripojené nesúvetné a vložené zložky patria k modifikáciám syntaktických konštrukcií v texte. Tie sa chápu ako výrazy z vedľajšej prehovorovej línie. Podľa J. Bauera a M. Grepla (1975, 332) parentéza prerušuje „základní promluvové pásmo“ oznámením, ktoré vychádza z inej roviny. Parentéza tak nie je v syntaktickom vzťahu so základnou vetou, je s vetou spätá len vzťahom významovým. To znamená, že z gramatického hľadiska s vetou nesúvisí, ale vetu významovo dopĺňa. J. Mistrík chápe parentézu ako „modálny alebo expresívny prvok, pomocou ktorého autor dopĺňa alebo komentuje svoju výpoveď“ (1984, 187). Podľa J. Oravca a E. Bajzíkovej (1986, 227) je parentéza retardačným prostriedkom pri výstavbe textu. Narúša viazanosť textu. Pomocou parentézy, konkrétne doplňovacej (porov. E. Bajzíková 1995), sa v skúmaných technických textoch spresňuje daná informácia. Ide o doplňovacu parentézu, ktorá v nasledujúcich príkladoch:

a) spresňuje výpoveď doplňujúcim číselným údajom:

Pri teplote bodu tavenia MoO_3 (795 °C) dochádza k jeho vyparovaniu. (Híreš 2004, 14)

b) je doplnením všeobecnej informácie:

Pásový traktor vynasli v Británii (v spoločnosti Hornsby) v r. 1908. (Eliáš 2007a, 81)

c) svojím spresnením podáva kompletnú informáciu:

Pri konštrukcii lafetácie kontrolujeme:

- statickú stabilitu (*pri automatických i neautomatických zbraniach*),
- dynamickú stabilitu (*len pri zbraniach automatických, mechanizovaných a pri salvových raketometoch*). (Tvarožek–Galeta 2006, 50)

V odborných technických textoch je parentéza najtypickejšia v interpozícii (je do základnej výpovede včlenená).

Príklad:

Pre meranie počiatocnej rýchlosti sa používajú rôzne spôsoby (*elektromagnetický chronograf s drôťkovými rámami, elektronické stopky s optickými snímačmi*) podľa ráže a hodnoty počiatocnej rýchlosti. (Jozefek–Lipták 2005, 45)

V skúmaných odborných textoch sa parentéza vyskytuje aj v postpozícii (nachádza sa na konci vety). Parentézou sa v nasledujúcom príklade poukazuje na ilustráciu.

Príklad:

Výnimočne sa vyskytuje štvoramenná spodná lafeta s kosoštvorcovým tvarom oporného obrazca (*obr. 2.6*). (Tvarožek–Galeta 2006, 56)

Elipsa

Elipsu môžeme vnímať nielen ako implicitný konektor v rámci koreferenčných vzťahov, lež aj ako gramatický výrazový prostriedok, resp. expresívnu syntaktickú konštrukciu. Elipsa čiže výpustka sa vyskytuje aj vo vecných textoch, v ktorých funguje ako prostriedok stručnosti a ekonomiky výrazu (Findra, 2004, s. 11). Ide predovšetkým o kontextový činiteľ. Vypustením obsahovej zložky výpovede nevnímame eliptickú výpoveď ako obsahovo neúplnú. Je viazaná na aktuálne členenie výpovede, preto sa môže známa informácia z východiska výpovede vynechať. Občas je symetria významu gramatických a lexikálnych údajov veľmi narušená, preto si prijímateľ neuvedomuje existenciu daktorých údajov. Podľa J. Mistríka (1977, s. 327) nepodstatnosť niektorých slov naznačuje možnosti ich vynechávania. Slová sa vynechávajú zámerne, nezámerne, z dôvodu nadbytočnosti, alebo preto, aby sa pozornosť sústredila len na významovo dôležité slová. Ide teda o výpustku, vynechávanie nadbytočných slov. Za elipsu sa nepokladá nevyjadrený podmet, ktorý bežne nájdeme v ústnych i písomných prejavoch. Ide o typickú črtu slovenského jazyka na rozdiel od nemeckého jazyka, v ktorom sa podmet vždy musí vyjadriť.

Použitie elipsy závisí od autora, od jeho pragmatického hodnotenia. Eliptické výrazy tu budeme vyjadrovať verzálami a hranatými zátvorkami. *V odborných technických textoch sa uplatňuje elipsa:*

a) jednoslovná**Príklad:**

Lúč paliva zostáva v užších toleranciách a obraz lúča je lepší. Znižuje sa *hlučnosť chodu a* [HLUČNOSŤ] *emisie škodlivín*. (Šima–Jamrichová–Eliáš 2003, 161)

b) viacslovná**Príklad:**

Zážihové puzdra sú konštrukčne [BLÍZKE ZÁPALKOVÝM SKRUTKÁM] aj funkčne blízke zápalkovým skrutkám. (Galeta–Jozefek–Lipták 2006, 10)

Apoziopéza

Je to formálne a významovo neuzatvorená výpoveď. Formálne prázdne miesto aktivizuje pozornosť čitateľa. Graficky sa apoziopéza vyznačuje tromi bodkami. Ide o násilne prerušenú výpoveď alebo nedokončenú výpoveď, resp. o zamlčanie časti výpovede. Podľa *Mluvnice češtiny 3* (1987, 660) pri apoziopéze – na rozdiel od elipsy – často nemožno chýbajúce zložky jednoznačne doplniť, pričom elipsa predstavuje intonačne nedeformovanú výpoveď. V eliptickej výpovedi sa vynechajú pre význam vety nepodstatné výrazy, ale v apoziopéze najdôraznejšie výrazy. J. Mistrík (1965, 215) nazýva takúto výpoveď intonačne okypťenou. Tá vrcholí na poslednom výraze, ktorý sa nachádza pred vynechanou časťou. Osobitným druhom apoziopézy je podľa J. Dolníka a E. Bajzíkovej (1998, 21–22) prerušenie v odborných textoch. Ide o obsahovo nedokončenú konštatáciu, pri ktorej autor nepovažuje za nutné uvádzať viac príkladov. Prijímateľ si na základe autorových faktov alebo vymenovania príkladov vytvorí dostatočný obraz o danej skutočnosti.

Príklad:

Rozdelenie skúšok munície podľa predmetu skúšok:

- skúšky východiskových materiálov a surovín, ktoré vstupujú do výrobného procesu (kovy, drevo, umelé hmoty, suroviny pre výrobu výbušniny, ...);
- skúšky mechanických prvkov munície (telá striel, zapaľovačov, zápalkových skrutiek, nábojníc, vodiče, ložiská, pružiny, ...);
- skúšky výbušnín (trhavín, strelivín, pyrotechnických zloží);
- skúšky iniciátorov (zápalky, roznetky, rozbušky, pomocné iniciátory);
- skúšky podzostáv (zapaľovače, zápalkové skrutky, stopovky, naplnené telá striel, obaly, ...);
- skúšky kompletov (strelivo do ručných zbraní, delostrelecké náboje, rakety, PTRS, ...).

(Jozefek–Lipták 2005, 65)

Sylepsa

Grécke *syllipsis* znamená zhrnutie. Je to vynechanie gramatického alebo plno-významového slova. J. Mistrík (1977, 328) rozlišuje gramatickú a sémantickú sylepsu. Pri prvom type sa na viacero výrazov vzťahuje jediné gramatické slovo a pri druhom type sa na viac výrazov vzťahuje jediná autosémantická jednotka.

Príklady:

V tanieriku ihly je malý otvor, ktorým sa vyrovnáva tlak pri odistení ihly v priestoroch *nad a pod tanierikom*. (Galeta–Jozefek–Lipták 2006, 33)

Kontrola zloženia zmesi je prevádzaná cez lambda sondy LSF a LSU, ktoré sú *pred a za katalyzátorom*. (Šima–Jamrichová–Eliáš 2003, 132)

Paralipsa

Vzniká koexistenciou dvoch elementov vedľa seba, a to vnútri vety aj v texte (Mistrík, 1977, s. 329). Paralipsa sa vyskytuje v skúmaných odborných textoch sporadicky.

Príklad:

Tvrdenie, že súčasné zbrane sa vyvíjali zdokonaľovaním zbraní primitívnych, je opodstatnené. Keď sa pozrieme podrobnejšie na ich podstatu a používanie *kedysi a dnes*, vidíme v nich určité rozdiely, ktoré vyplývajú predovšetkým z doby, kedy ich posudzujeme, a zo stavu poznania a úrovne spoločenského vývoja. (Eliáš 2007 a, 5)

Kondenzácia vetnej stavby

Predstavuje zomknutosť vetnej stavby. Tá istá idea sa môže sformulovať zhustene (alebo voľnejšie). Ide tu o synonymné konštrukcie, ktoré vyjadrujú rovnakú myšlienku rôznymi spôsobmi. Bezspojkové (asyndetické) spojenie nenaznačuje vzájomnú závislosť viet, ale spojkové (syndetické) áno. Tesnejšie pripojenie nastane vtedy, keď sa priradovacie súvetie zmení na podradovacie súvetie. J. Mistrík (1984, 221) uvádza hierarchiu spojenia viet počnúc najvoľnejším spojením a končiac tým najzomknutejším spojením:

1. samostatné vety v texte,
2. bezspojkovo pripojené vety v priradovacom súvetí,
3. spojково spojené vety v priradovacom súvetí,
4. vety v podradovacom súvetí.

Zložitejším na vnímanie počítujeme výraz smerom od 1 k 4. Opakom 4 – 1 dochádza k uvoľneniu výrazu, k jeho lepšej zrozumiteľnosti.

V rámci kondenzácie vetnej stavby zaznamenávame v skúmaných technických textoch:

a) Asyndeton

Príklad:

Hlaveň je krátka, ale masívna. Jej priemer sa smerom od komory k ústiu *zväčšuje, lievikovito sa rozširuje*. V skutočnosti rozšírené ústie nemalo vplyv na smer vystrelenej guľky. (Eliáš 2007 a, 27)

b) Príčastie prítomné

Príklad:

Voľba meracej metódy v praxi závisí od spôsobu definovania uhla na reálnom objekte. Rôznorodosť objektov merania uhlov si vyžaduje použiť *zodpovedajúce* a *presnosťou vyhovujúce* meradlá. V zásade sa všetky uhlomerné metódy zakladajú na porovnaní meraného uhla s určitým známym uhlom alebo na meraní *sprostredkujúcej* veličiny (dĺžky, času), ktorá je s meraným uhlom vo funkčnej väzbe. (Lipták–Hakim Al–Andrejčák 2008, 41)

Pre odborné technické texty je tiež príznačný vypočítavací rad.

Synonymia voľne pripojených výrazov sa uplatňuje vo viacnásobnom vetnom člene (porov. Mistrík 1984, 215 – 216)

Príklady:

Pred koncom prvého tisícročia nášho letopočtu boli dobre známe technológie spracovania kovu a existoval už celý rad zbraní (*kyjaky, palcáty, dýky, nože, praky, vrhacie zbrane, meče, brnenia, sekery, kladivá, luky, kuše, kopije, a iné*). (Eliáš 2007a, 18)

Tak boli vyvinuté *mostné a vyslobodzovacie tanky, žeriavové tanky, obrnené automobily, obrnené transportéry pásové a kolesové, bojové vozidlá pechoty, ale aj samohybné húfnice, nosiče riadených striel, protiletadlové tanky a ďalšie druhy obrnených bojových vozidiel*. (Eliáš 2007 b, 10–11)

Pôsobenie týchto síl závisí od:

- povrchu vozovky – *asfalt, piesok, betón,*
- stavu a typu pneumatík – *letné, zimné, špeciálne,*
- poveternostných vplyvov – *sucho, mokro, vietor, námraza.*

(Šima–Jamrichová–Eliáš 2003, 177)

Záver

Ústna a písomná komunikácia sa realizujú prostredníctvom textov. Súčasná lingvistika pokladá text za najvyššiu jazykovú jednotku. Text je jednotkou komunikácie, a preto možno zaradiť analýzu textu do komunikačného procesu. Jazyk je nositeľom komunikácie a odborný jazyk je nositeľom odbornej komunikácie. V minulosti sa kládla hranica medzi vetu a text, ale takýto prístup je už prekonaný. Písaný text je ucelený v rovine spájania viet do vyšších celkov. Táto ucelenosť písaného odborného textu sa opiera o nominalizáciu a neosobné denotatívne vyjadrovanie v rovine vety a spočíva v snahe o vyšší stupeň koherencie a kohézie v rovine textu. Nominálne výrazy sú podstatným znakom skúmaných odborných textov. Vo vetách je mnoho substantív so silne koncentrovaným obsahom. Neosobný charakter oznámení je pre tieto texty ďalšou príznačnou vlastnosťou. Vecné texty majú opisný a analytický charakter. Ich prioritou je sprostredkovanie informácií. Na rovine slova sú najdôležitejšie termíny ako podstatná súčasť odborného jazyka. Na rovine textu sa logicko-obsahová súvislosť odkryje, keď sú vety zmysluplne navzájom spojené a zmysluplne sa na seba vzťahujú. Práve na rovine textu sú dôležité jazykové prostriedky (napr. zámená, spojky) vytvárajúce logicko-obsahový súvis. Konektívne prostriedky dávajú textu jeho textovú súvislosť tým, že dovoľujú autorovi vyjadriť sa v logickom slede.

Skúmané odborné texty s technickým zameraním sú veľmi špecificky orientované a vyznačujú sa výraznou vecnosťou, primeranosťou a zrozumiteľnosťou k svojmu špecifickému prijímateľovi. Sú nositeľom najmä deskriptívnej funkcie. Za nevyhnutné považujeme komunikačno-analytické schopnosti autora pri tvorbe a recepcii textu. Osvojenie si vedomostí z textovej lingvistiky je nevyhnutnosťou pre kvalitné konštituovanie odborného komunikátu. Získané jazykové a komunikačné kompetencie sa stávajú tak prínosom pre samotnú tvorbu odborného textu, ako aj predpokladom zvýšenia jazykovej kultúry odborných jazykových prejavov autorov.

Literatúra

Bajžíková, Eugénia (1979): *Úvod do textovej syntaxe*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Bajžíková, Eugénia (1995): *Slovenský jazyk*. Textová syntax. Bratislava: Stimul.

Bauer, Jaroslav–Grepel, Miroslav (1975): *Skladba spisovné češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Baumann, Klaus D. (2001): Der Fachtext als komplexes Wissenssystem. Ein interdisziplinäres Konzept. In *LSP & Professional Communication* 1, s. 8–33.

Beaugrande, Robert A. de – Dressler, Wolfgang U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Dolník, Juraj (2009): *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Dolník, Juraj–Bajžíková, Eugénia (1998): *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul.

Dudok, Miroslav (2005): Textové konektory a orientátory. In *Aktuálne otázky súčasnej syntaxe*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, s. 150–154.

Findra, Ján (2004): *Expresívne syntaktické konštrukcie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Findra, Ján (2010): Zámená a kontext. *Kultúra slova* 44, s. 257–261.

Gülich, Elisabeth–Raible, Wolfgang (1977): *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Horecký, Ján (1993): Text, kontext a kotext. In *Text v priestore jazykovej komunikácie. Text v priestore literárnej komunikácie. Text v priestore didaktickej komunikácie*. Red. F. Ruščák. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, s. 11–14.

Mandelíková, Lenka (2009): Kohézia a koherencia textu. In *Modernizácia výučby cudzích jazykov pre zvýšenie konkurencieschopnosti absolventov*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Hospodárska fakulta, Katedra cudzích jazykov.

Mandelíková, Lenka (2010): Text a téma v priestore textovej lingvistiky. In *Inovatívne smery vo vyučovaní cudzích jazykov v kontexte európskeho vysokoškolského vzdelávania*. Trenčín: Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne, Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov, Katedra sociálnych a humanitných vied.

Miko, František (1986): Veta ako semiotická jednotka. *Jazykovedný časopis* 37, s. 10–20.

Mistrík, Jozef (1965): *Slovenská štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Mistrík, Jozef (1975): *Štruktúra textu*. Bratislava: Československý rozhlas.

Mistrík, Jozef (1977): *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Mistrík, Jozef (1984): *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Mistrík, Jozef (1988): Sémantika glutinácie textu. *Studia Academica Slovaca*. 17. Prednášky XXIV. Letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Bratislava: Alfa, s. 321 – 331.

Mluvnice češtiny. 3. Skladba. Red. J. Petr. Praha: Academia 1987.

Oravec, Ján–Bajžíková, Eugénia (1986): *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Popovič, Anton a kol. (1981): *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Vaňko, Juraj (1999a): Anticipácia komponentov obsahovej štruktúry textu. In *Fungovanie jazykových prostriedkov v texte II*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 108–116.

Vaňko, Juraj (1999b): *Komunikácia a jazyk*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Vater, Heinz (1992): *Einführung in die Textlinguistik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Zoznam excerptovaných diel

Eliáš, J. (2007 a): *Dejiny zbraní a špeciálnej mobilnej techniky*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Eliáš, J. (2007 b): *Vývoj pancierovej ochrany bojových vozidiel*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Eliáš, J. – Jamrichová, Z. (2004): *Opravy mobilnej techniky*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Galeta, A. – Jozefek, M. – Lipták, P. (2006): *Munícia a výbušniny. Iniciačné zariadenia. Časť II*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Galeta, A. – Lipták, P. (2003): *Teória optických prístrojov I. (textová časť)*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Galeta, A. – Lipták, P. (2008): *Bezpečnosť technických systémov a bezpečnosť práce. Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Híreš, O. (2004): *Povrchové úpravy kovov*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Jozefek, M. – Lipták, P. (2005): *Meranie a skúšanie špeciálnej techniky*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Lipták, P. – Hakim Al, H. – Andrejčák, I. (2008): *Experimentálne metódy. Experimenty, meranie, skúšanie*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Šima, Š. – Jamrichová, Z. – Eliáš, J. (2003): *Diagnostika strojov a zariadení I. Vstrekovacie systémy motorov mobilnej techniky*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Turza, J. – Rybičková, L. (2009): *Hydraulické a pneumatické prvky a obvody. Dvojfázové hydraulické mechanizmy so striedavým prietokom kvapaliny (SPK)*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Tvarožek, J. – Galeta, A. (2006): *Základy konštrukcie špeciálnej techniky. Lafetácia zbraní. I. diel*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín.

Prvé výskumy muzikoterapie a zmeny osobnosti u autistov

Monika Szép

„Ľudia, ktorí majú problém s rečou, najlepšie sa dokážu vyjadriť hudbou. Je to pre mňa poznatok, že hudobná terapia nie je iba v prejave vnútorných pocitov, ale aj v možnosti úspešne sa vyjadriť.“

Paul McCartney

Čo je to autizmus?

Autizmus (pojem odvodený z gréckeho „autos“, zn. sám, čiže orientovaný na seba) sa podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb zaraďuje medzi pervazívne vývinové poruchy.

Základným problémom pri autizme je *triáda* poškodení, ktorá zasahuje sociálne *interakcie*, sociálnu komunikáciu a *imagináciu*. Autizmus patrí medzi celoživotné vážne neurovývojové postihnutie s narušenou spoločenskou interakciou a poruchou sociálnych komunikačných schopností – verbálnych aj neverbálnych – so stereotypne sa opakujúcim repertoárom a záujmom aktivít.

Napriek tomu, že medikamentózna liečba autizmu neexistuje, a nie je možný ani lekársky zákrok, ktorý by dokázal zmeniť, alebo napraviť neurologickú podstatu tohto postihnutia (Gray, 1995), podávanie farmaceutík môže byť riešením na zvládnutie problémového správania.

Z rôznych výsledkov výskumu vyplýva, že rodičia dieťaťa, ktoré je postihnuté autizmom, majú 2-5% predpoklad, že aj ich druhé dieťa bude autistické (American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV), 1994).

Avšak skutočné príčiny autizmu nie sú známe, ale na základe niektorých výskumov sa predpokladá genetická podmienenosť tohto postihnutia, čo znamená, že je to vrodená porucha.

Výraz „autizmus“ bol vytvorený už v roku 1911 švajčiarskym psychiatrom Bleulerom, ktorý takto označil „odpútanie sa od reality spolu s relatívnou, alebo absolútnou prevahou vnútorného života“.

Ako samostatná choroba, ktorá sa líši od schizofrénie a začína sa v detstve, bol autizmus opísaný americkým psychiatrom Leom Kannerom v roku 1943, ako včasný *infantilný autizmus* (Wing, 1993).

Až v osemdesiatych rokoch minulého storočia bol autizmus uznaný ako vlastná diagnostická kategória F. Nezávisle od Kanner popísal v roku 1944 prípady autizmu bez poruchy reči a *kognitívnej* dysfunkcie nemecký psychológ Asperger (Kvassayová, Martišková, 2000).

Autistické poruchy sa rozdeľujú do štyroch skupín. Okrem psychogénneho a somatogénneho autizmu poznáme aj Aspergerov a Kannerov syndróm.

Autistické správanie je charakterizované viacerými príznakmi:

- samotárstvo, izolácia
- neschopnosť nadviazať kontakt s inými ľuďmi
- odmietanie zmien v prirodzenom prostredí
- trvanie na dodržiavaní zvykov a rituálov
- neschopnosť uvedomiť si reálne nebezpečenstvo
- odmietanie pomoci pri hre
- špecifická príchylnosť k neobvyklým predmetom
- zvláštne pohyby, motorické schémy (chôdza na špičkách, točenie sa okolo vlastnej osi, hranie sa s prstami)
- hra bez symbolického významu
- dieťa nerozpráva, respektíve rozpráva, ale prítomná reč je nezmyselná, echolálická (opakujúca sa), prípade používa slová bez priameho vzťahu k danej situácii
- opakovanie počutej reči
- o sebe sa vyjadrujú v tretej osobe
- nedokážu sa pozrieť druhému do očí
- obľuba zvláštnych vecí, predmetov
- necitlivosť na bolesť

Okrem týchto špecifických najčastejších príznakov sa u autistických detí často vyskytuje rad iných nešpecifických problémov, ako strach, poruchy spánku, príjmu jedla, záchvaty hnevu a agresivita. Vyskytuje sa časté sebazraňovanie, najmä ak je pridružené aj ťažké mentálne postihnutie. Špecifický prejav deficitov, charakteristických pre autizmus sa mení s vekom detí. Deficity naďalej pretrvávajú aj v priebehu dospelosti s podobným druhom problémov a záujmov v komunikácii. Aby mohla byť diagnóza autizmu stanovená, musia byť takéto príznaky prítomné v prvých troch rokoch života. Postihnutie sa však môže diagnostikovať v každej vekovej skupine. (Lajchová – Fandelová – Juhásová 2004)

Pre toto postihnutie vypracovali v USA doteraz najúspešnejší druh terapie, tzv. TEACCH program, ktorý zahŕňa výchovu a vzdelávanie autistov, rozložený podľa času a prostredia, v ktorom sa autista práve nachádza. Avšak tento program nie je postačujúci pre ich každodenné koordinovanie.

Ďalším terapeutickým programom je Son-Rise Program, ktorý založil americký manželský pár učiteľov/autorov Barry (Bears) Neil Kaufman a Samahria Lyte Kaufman, aby ich syn Raun mohol byť umiestnený do ústavnej starostlivosti z dôvodu jeho nevyliciteľnej a celoživotnej poruche. Program Son-Rise sa člení do štyroch skupín, z ktorých si môžu rodičia detí postihnutých autizmom, na základe diagnózy lekára zvoliť vhodný stupeň výučby, pre realizáciu domácej liečby. Kaufmanovci boli zahrnutí žiadosťami o pomoc, následne po vydaní publikácie bestselleru „Son-Rise“ (dnes „Son-Rise Miracle Continues“) a víťazom NBC-TV filmu „Son-Rise: A Miracle of Love“. Ako odpoveď na tieto žiadosti o pomoc založili Option Inštitút a Autism Treatment Center of America, kde od roku 1983 ponúkajú Son-Rise Program.

Hudba a autizmus

Hudba je vnímaná autistami pozitívnejšie, ako verbálny prejav - hovorené slovo - s abstraktným obsahom.

Je známe, že silný vzťah k hudbe a nevšedné hudobné schopnosti autistov môžu byť práve čiastočným diagnostickým kritériom tohto postihnutia. Hudba dokáže vynikajúco zamestnávať zmysly a byť dobrým stimulom v procese jednotlivých terapeutických stretnutí. Niektoré rituálne úkony sa môžu začať a končiť hudobnými skladbami, pomocou ktorých sa pre postihnutého zaručí akási istota, ako to budeme vidieť v našej prípadovej štúdie Dávida.

Práve muzikoterapia používa hudobné intonované vokalizácie s niektorými spolyhláskami a ich kombinácie. Hudobný nástroj môže napomáhať budovať vzťah v oblasti sociálneho správania. Avšak môže dokázať aj opak, môže naštartovať izoláciu a únik do vlastného sveta, a tak aj preťaženie zmyslov autistov.

Ich citlivosť na hudbu a špecifická muzikálnosť sa prejavuje v hre na hudobnom nástroji, alebo speve vysokých tónov. Používaním jednoduchých melódií a odpovedí sa dá systematicky pracovať, čím sa buduje udržiavanie pozornosti na jednu danú činnosť. Môžu sa použiť aj také hudobné nástroje, ktoré dokážu upútať ich pozornosť svojím zvukom, materiálom, či tvarom.

V motorickej rovine u autistov sa dá hudba využívať aj na stimuláciu uvedomenia si svojho tela, zladenia pohybov s hudbou, stimulovanie koordinácie končatín, súhru sluchovej, zrakovnej a kinesteticko-diferenciačnej schopnosti. Liečba psycho-autistických detí je veľmi problematická. S takýmito deťmi sa neľahko nadväzujú kontakty, ktoré dokonca nie je schopné udržať ani ich prostredie. Príznačné pre autistické deti je, že vystúpia z reality, k čomu ich často prinúti aj ich povahová vlastnosť. Obsah medziľudských (interpersonálnych)

vzťahov je u nich iný – chudobnejší. Väčšina hendikepovaných detí však reaguje na individuálne muzikoterapeutické podnety veľmi kladne. Stanú sa aktívnymi a spolupracujú s terapeutom a podľa svojich možností sa zapájajú do vytvárania určitých zvukov, teda hudby. Špecifické ťažkosti súvisiace s postihnutím sa najviac prejavujú počas improvizácie, ale v prípade psycho-autistických detí sa tieto ťažkosti prejavili zriedkavo. Ak zvuk – hudba – mal vplyv na niektorý funkcionálny defekt, vyvolali sa tým psychopatologické emócie, alebo naopak, deti ostali úplne rezistentné. Nakoľko tieto deti reagujú na pôsobenie hudby odlišne, s individuálnym emotívnym prejavom, takže počas terapie treba pristupovať ku každému dieťaťu osobitne. Pri snahe o vyvolanie aktívneho muzikálneho kontaktu musíme pracovať v rozličných rovinách, prispôbujúcich prejavom psychózy. Zmeny v správaní môžu evokovať vyvíjajúce sa reakcie na interpersonálnu komunikáciu.

Možnosti skúmania MT, ktoré sa zakladajú na improvizácii, dokážu pomôcť aj pri diferenciálnej diagnostike. Porovnávanie zážitkov umožňuje všimnúť si niektoré reakcie detí, ktoré ani neboli indikované na terapiu v dôsledku autizmu, afázie alebo komplikovaného úrazu mozgu s emočnými poruchami. Takéto dojmy sa objavili pri dlhodobej liečbe. Táto terapia umožnila odhaliť osobnosť, neuskutočnené túžby a taktiež charakter atribúcie v súvislosti s prognózou.

Prípadová štúdia Dávida

6-ročný Dávid mal vynikajúcu schopnosť pomenovať deň podľa dátumu, a navyše dokázal vypočítať, ako budú vychádzať dni v nasledujúcich rokoch. Bol prijatý do ústavu (centra) s poruchami spolužitia a chronickou anxiétou (úzkosťou) a slabou vizuálno-motorickou koordináciou. Čoskoro sa zistilo, že jeho audio-motorická koordinácia je vynikajúca.

Jedna vec, ktorú v rámci terapie robil, veľmi prekvapila a dojala jeho okolie. Začal bubnovať keď mu pustili „Accelerando“. Mnoho detí reaguje na takúto formu hudby, resp. zvukov veľmi podráždene, nakoľko nie sú schopné udržať tempo. Ale Dávid pokračoval v bubnovaní v tomto tempe takou rýchlosťou, akou mu to jeho fyzické sily umožňovali. Zo začiatku bol tiež podráždený a dokonca sa chcel bubnovania aj vzdať, ale snažil sa, lebo mal v úmysle získať nad sebou úplnú kontrolu. „Accelerando“ sa opakovalo viackrát, a zakaždým preukazoval schopnosť kontrolovať sa do takej miery do akej to vyžadovala daná hudba v danej situácii. Vynaložil veľké úsilie na dokončenie konkrétneho cvičenia, vďaka čomu sme postupne nadobúdali na Dávida pozitívny pohľad, s vidinou kladnej prognózy. Dávid sa snažil bubnovať rytmicky, v súlade s melodickými vzorcami. Bol schopný urobiť variácie v dynamike a navyše veľmi citlivo reagoval na zmeny tempa – „rubato“.

Dosahoval nie veľmi dobré výsledky v psychologických testoch, ale naopak, muzikálne bol veľmi inteligentný a vnímavý. Dávid však nebol schopný naučiť sa zaviazať si topánky ani po dlhodobom, až deväť mesiacov trvajúcom nacvičovaní. Až kým jeden študent muzikoterapie neprišiel s nápadom zakomponovať tento neúspešný proces do muziky, pomocou piesne. Musíme pripomenúť, že zaväzovanie topánok je spojené s vizuálno-motorickou kontrolou a u nášho Dávida prevažoval práve tento problém, s dominanciou anxiety, teda strachu. Nakoľko pieseň predstavuje formu v čase a keď Dávid pochopil túto spojitosť a dostal sa na úroveň spájať si tieto dôležité elementy ako sú reč a činnosť – indukcia – dedukcia – začal byť schopný zaviazať si šnúrky na topánkach.

Keď dovŕšil vek na odchod z ústavu, nastal problém s jeho ďalším umiestnením. Jeho možnosti boli limitované. Vyskytla sa otázka, či bude schopný viesť samostatný život. V muzikoterapii preukázal inteligenciu a schopnosť vnímať stabilné kvality ego - funkcie. Pozitívna správa z muzikoterapie podporovala jeho umiestnenie v inštitúcii, kde boli k dispozícii aj výchovno-vzdelávacie možnosti a psychoterapia. O 3 roky neskôr sa mu podarilo vrátiť sa do domáceho prostredia. Začal navštevovať strednú školu a dokonca vo vyššom ročníku, ako jeho rovesníci.

Záver

Z dôvodu nedostatku predchádzajúcich výskumov v tomto odbore a tiež absencie relevantných informácií bolo zrejmé, že smernice výskumu boli determinované empiricky. Tento projekt bol ako prvý považovaný za liečebný, predtým nebol ani pokus štandardizovať hudobnú stimuláciu na odhalenie skrytých smerov v reakciách. Všetky údaje vychádzajúce z kreatívnej klinickej práce boli považované za významné. Veľa rozličných údajov bolo obsiahnutých v rozličných, navzájom prepojených fenoménoch, behaviorálne reakcie, motorická a vokálna aktivita, psychologická aktivácia a trendy vývoja. Hudba pôsobí jedinečnou formou terapeutického materiálu, rytmickej štruktúry a expresívnej zložky. Všetky známe faktory v „sieti zážitku“ vyžadujú diferenciáciu a interpretáciu. Široké spektrum fenoménov vyžaduje všeobecný základ výskumu.

Projektové smery výskumu boli rozdelené do týchto troch oblastí:

1. Klinická metodológia: koncepcia práce, improvizračné možnosti, analýza kauzálnych faktorov v hudbe, terapeutické princípy a techniky.
2. Interpretačné štúdie: psychické a neurologické reakcie, muzikálne aktívované ego - funkcie, vývin osobnosti, vzťah medzi hudbou a rečou, kazuistické štúdie.
3. Vyhodnotenie: ratingové (schopnosť) škály, vzťah dieťa - terapeut, kvality citlivosti, spôsoby a intenzita komunikácie, vokálne reakcie a motoricko-rytmické aktivity analyzované v súlade so štruktúrnou a expresívnou muzikálnou zložkou.

Po ukončení NIMH grantu v roku 1967 pokusy pokračovali ďalej v rozličných oblastiach. Následne bol projekt prenesený do strediska Child Study Centre of Philadelphia. Rozsiahly výklad projektu a výsledky výskumu, ktoré sa objavujú v manuálnej individuálnej terapii zakladajúcej sa na improvizácii boli publikované v John Day Company Publishers v New Yorku.

Literatúra

Amtmanová, Elena (2003): *Muzikoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: UK.

Emerson, Eric (2008): *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autizmem*. Praha: Artama.

Hrdlička, Michal–Komárek, Vladimír (2004): *Dětský autizmus*. Praha: Portál.

Jelínková, Miroslava (2001): *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova.

Jelínková, Miroslava (1993): *MKCH-10. Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov*. Bratislava: Obzor.

Kvassayová, Ema–Martišková, Jana (2001): *Autizmus a mentálna retardácia. Prístupy k autizmu*. Bratislava: UK.

Lajchová, Eva–Fandelová, Eva–Juhásova, Andrea (2004): *Vybrané kapitoly zo psychopatológie*. Nitra: FF UKF.

Schopler, Eric–Mesibov, Gray (1997): *Autistické chování*. Praha: Portál.

Stacy, Gray (1995): *Farmakoterapia pri autizme. Autistik 2*. Bratislava: SPOSA.

Wing, Lorna (1993): *Autistické spektrum*. MD FRC Psych, National Autistic Society.

Využitie fókusovej skupiny ako nástroja na získavanie vybraných sociálnych reprezentácií

Dušan Kostrub – Eva Severini

Konštrukty ako samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa sú v súčasnom diskurze najviac uplatňované konštrukty, ktoré sa dotýkajú všetkých sociálnych dimenzií nášho súčasného života. Predstavujú tiež jedny z kľúčových bodov diskurzu učiteľských profesionálov, stávajú sa objektom skúmania, tvoria i predmet uvažovania rodičov detí, ale zároveň tvoria obsah diskusie medzi rodičmi, učiteľmi, vychovávateľmi a inými profesionálmi. Do edukácie a výučby sa v súčasnom období začleňujú tieto konštrukty v oveľa väčšom meradle, pretože postmoderný život má svoje špecifiká a medzi ne patrí napr. plné a všadeprítomné uplatňovanie týchto konštruktov v každodennom konaní jednotlivcov, nevynímajúc samotné deti. Každodenný život prináša široké spektrum situácií, ktorým jednotlivci často čelia nepripravení. Sociálne vzťahy a sociokultúrne aspekty každodenného – súčasného – postmoderného života umožňujú (však) pripravenému jednotlivcovi uspieť, vynájsť sa. Uspieť a vynájsť sa v nestabilnom svete a vo svete, ktorý sa neustále mení, môže byť chápané ako osobná výzva pre každého jednotlivca (aj ako člena učiacej sa spoločnosti). Autonómne dieťa ako príslušný sociálny aktér je (v poradií) ďalším konštruktom, nerozlučne spätým s novo utváranými konštruktmí rodičovstva, rovnako tiež so špecifickým ekonomickým, socio-kultúrnym a politickým kontextom. Autonómne dieťa a rodič podnikateľ (ale zároveň i podnikavý rodič) sú vo vzťahoch, ktoré sú výrazne dekontextualizované. Vedci, ale i praktici, si v postmodernom období kladú otázku *ako sa vďaka konkrétnemu spôsobu myslenia vytvára priestor pre špecifickú formu slobody a samostatnosti na základe vzťahov dieťa/deti – dospelí. Vyzdvihuje sa osobná zodpovednosť a sebestačnosť na strane jednotlivca dieťaťa i dospelého. Na druhej strane, novo poňaté slobody prinášajú subjektu (dieťaťu i dospelajúcemu) povinnosť informovať sa o rôznych možnostiach, aby sa na základe racionálnych rozhodnutí urobila čo najlepšia investícia do vlastnej budúcnosti a budúcnosti spoločnosti na základe aktívnej sociálnej integrácie. Cieľom súčasného vzdelávania sa stáva samostatný, slobodný a zodpovedný občan, realizujúci svoje celoživotné učenie sa. V tomto procese nachádza plné uplatnenie (seba)reflexivita v najlepšom záujme rozvíjajúceho sa dieťaťa* (bližšie: M. Vandenbroeck 2006).

Samostatnosť chápeme ako dispozíciu, kvalitu (vlastnosť) osobnosti jednotlivca byť relatívne nezávislý a slobodne myslieť, rozhodovať sa, konať a pôsobiť. Vďaka zodpovedajúcim podmienkam, aktívnej účasti v rôznych aktivitách a s osobou s kvalitnejšou sociokultúrnou skúsenosťou sa subjekt výraznejšie

a obsažnejšie osamostatňuje. *Kompetentnosť* je pre nás dispozícia, kvalita (vlastnosť) osobnosti jednotlivca, na základe ktorej je jednotlivec spôsobilý uskutočňovať operácie rozmanitými nástrojmi a (kognitívnymi) protézami v rôznych – všakových – kontextoch a prostrediach. Kompetentnosť je sociálne podmienená (Kostrub 2007, 15–18).

Mysel' je modelovaná ako viacúrovňový hierarchicky usporiadaný systém, ktorého funkciou je reprezentovať skúsenosť, uchovávať jej dosiahnutú úroveň a zaisťovať optimálnu adaptáciu človeka na meniace sa prostredie (Sedláková 2004, 208). Mysel' jednotlivca neostáva pred svetom izolovaná, ale je v interakcii s inými mysľami. Je dôležité pripomenúť si, ako uvádza J. Plichtová (2002, 37), že tvorivý myšlienkový pohyb je aj na intrapsychickej i na interpsychickej úrovni. Spoločenský diškurz o nejakom novom poznatku rozširuje totiž možnosť, ako (si) vysvetliť vlastné individuálne skúsenosti, resp. ako ich ukotviť v širších súvislostiach, ako ich posúdiť vzhľadom na skúsenosti ostatných. Inými slovami, nové poznatky umožňujú hlbšiu reflexiu. Individuálne myslenie je totiž výsledkom istej individuálnej špecifickej elaborácie kolektívne zdieľaných sociálnych reprezentácií, ktorá zahŕňa aj perspektívu a skúsenosti jednotlivca (Plichtová 2002, 33). Sociálne reprezentácie predstavujú názory a presvedčenia, ktoré sa spoločne utvárajú a udržiavajú v spoločenských skupinách spoločnosti, homogenizujú a zjednocujú porozumenie a hodnotenie sveta prostredníctvom konsenzuálnej konštrukcie reality (Plichtová 1998). Umožňujú vzájomnú efektívnu komunikáciu jej vlastníkov i formovanie spoločných cieľov a kolaboráciu. Sociálne reprezentácie sú zároveň spoločenskou formou poznania, ktorá sa odvíja od praktickej (každodennej) skúsenosti sociálnych aktérov, ich pozícií a vzťahu so spoločenskou realitou. Pre diskurzívnu psychológiu (bližšie pozri: Sedláková 2004, 214) je zásadnou téza, že človek poznáva svet spolu s druhými ľuďmi, pričom využíva jazyk, a preto je poznanie kultúrne podmienené. Vlastnosti mysle a jej operovanie pojmami umožňujú konštruovať jednoduché línie uvažovania, ale aj komplexné teórie o svete, vytvárané na základe konceptuálnych väzieb medzi vecami, ktoré pozorujeme a robíme. Ako uvádzajú R. Harré, R. G. Gillet (2001, s. 73), že ľudia ako tí, ktorí používajú pojmy (a sú kompetentnými manažérmi systému znakov), sú aktívnymi účastníkmi svojich skúseností. Vyberajú si, z akého aspektu sa situácie zúčastnia, čo sa stáva základom používania určitých slov (pojmov). Oni používajú tieto slová (pojmy), čo im potom umožňuje uvažovať o rôznych skúsenostiach, spájať ich s inými skúsenosťami a abstraktnejším myslením. Pochopenie (používanie slova) (pojmu) je preto diskurzívna spôsobilosť. Vyberá si (človek) z bohatej množiny možných skúseností, je (diskurzívna spôsobilosť) vybudovaná na participácii v diškurze, riadi sa pravidlami alebo preskriptívnymi normami, ktoré mysliacemu človeku hovoria, čo sa pod čo zaraďuje.

Metodológia skúmania

Cieľom nášho skúmania bolo identifikovať prostredníctvom interpretácií a vzájomného vydiskutovávania významy – sociálne reprezentácie vybraných – profesijne súvzťažných – konštruktov.

Naším zámerom bolo zistiť, čo vlastne učiteľskí profesionáli o kľúčových pojmoch súvisiacich s témou vedia; čo si o vybranom probléme myslia, aké vidia možné riešenia vybraného problému. Zámerom bolo preto spoznať konkrétne sociálne reprezentácie. Našu pozornosť sme orientovali na získanie repertoáru možných názorov, príp. postojov, aké sa v komunite učiteľských profesionálov vyskytujú. Tieto názory, stanoviská preto triedime a analyzujeme. Súčasťou nášho skúmania je tiež dokumentovanie spôsobu, akým učiteľskí profesionáli o vybranom probléme hovoria, aký slovník, aké metafory, analógie uplatňujú. Výsledky nášho skúmania mienime využiť ako pri koncipovaní ďalšieho vzdelávania učiteľských profesionálov v súvislosti so zavádzaním didaktického modelu A; v Slovenskej republike známeho pod označením sociokognitivistický model výučby, tak pri koncipovaní monografie. Za výskumný nástroj sme si zvolili a v skúmaní uplatnili *fókusovú skupinu*¹, a to z viacerých metodologických aspektov.

Účasť na interview znamená účasť na vytváraní významu (Plichtová, 2002, s. 195). Interview je potrebné (z pohľadu sociálnych konštruktivistov) analyzovať ako interaktívnu epizódu, v ktorej sa utvára konštruuje spoločný význam). Len vo voľnom – neštruktúrovanom rozhovore možno pochopiť, ako si interviewovaní interpretovali položenú otázku a z akej perspektívy k nej pristúpili (Plichtová, 2002, s. 206).

Diškurz sa chápe ako spoločensky konštituovaná forma rozpravy (poznania), ktorá umožňuje istým spôsobom tematizovať a konštruovať spoločenskú realitu. Diškurz preto zahŕňa praktiky reprezentácie, ktoré systematickým spôsobom konštituujú objekt a subjekt diškurzu a produkujú súbory vzájomne súvisiacich výrokov (bližšie pozri: Plichtová 2002, 197).

Fókusová skupina, ako diskutujúca skupina predstavuje miniatúru mysliacej spoločnosti, t. z., že v menšom meradle reprezentuje skupinu ľudí, ich uvažovanie o predmetnej problematike. Využitím fókusovej skupiny sme očakávali, že jej účastníci otvorene prejavia svoje názory; že si budú vysvetľovať svoje

1 Ako uvádza C. McNamara (2006) fókusová skupina je vhodným nástrojom pre hodnotenie a skúmanie nových názorov. Základné podmienky na vytváranie fókusovej skupiny sú: príprava na fókusovú skupinu (identifikovanie osnovy na danú tému, stanovenie piatich až šiestich otázok pre získanie potrebných informácií, plánovanie fáz realizácie fókusovej skupiny), rozvíjanie otázok (podľa plánu realizácie fókusovej skupiny – 1,5h až 2h diškurzu), plánovanie aktivity (zabezpečenie podmienok pre realizáciu fókusovej skupiny), zabezpečenie realizácie fókusovej skupiny (získavanie potrebných informácií od informantov, moderátorom a asistentom moderátora – zabezpečovanie celkovej agendy), po realizácii (vykonanie kontroly – spätnej väzby, overenie dosiahnutia cieľov).

stanoviská. Fókusovou skupinou sa navodila typická diskusia, v ktorej má byť (a bolo) prítomné vzájomné učenie sa a vzájomné ovplyvňovanie. Výsledkom má byť (vzájomne navodená) zmena a vytvorenie spoločného stanoviska, ktoré má komplexnejší charakter ako pôvodné stanoviská jednotlivcov pred uskutočnením fókusovej skupiny (počiatočné reprezentácie). Dá sa povedať, že ide o proces vydiskutovávania individuálnych reprezentácií a sociokonštruovania sociálnych reprezentácií. Ako uvádza P. H. Hernández (podľa M.J. Rodrigo a J. Arnay, 1997, s. 299), každá zmena v kognitívnej organizácii je personálnou konštrukciou a rekonštrukciou učiaceho sa, vychádzajúca z (učebných) skúseností, v ktorých sa dostávajú do hry jeho kapacity a ich rozvíjanie. To, čo sa konštruuje, sú kapacity súvisiace s poznaním a využívaním sociokultúrnych obsahov. Proces konštruovania a rekonštruovania sociokultúrnych obsahov sa uskutočňuje za podpornej pomoci iných osôb s odlišnou sociokultúrnou (aj profesijnou) skúsenosťou, ktoré uľahčujú toto konštruovanie a rekonštruovanie. Kontext vplýva na konštruovanie a rekonštruovanie poznatkov a kapacít (schopností), pretože vo všeobecnosti dáva význam a poskytuje význam skúsenosti.

Je pre nás zároveň prirodzené opytovať sa na veci, javy, udalosti ap. profesijného života učiteľských profesionálov pretože, ako uvádza M. Miovský (2006, s. 187), *kvalifikovaný odhad* sa principiálne zakladá na predpoklade, že človek, ktorý prichádza s určitým fenoménom (ktorý nás výskumne zaujíma) do pravidelného a intenzívneho kontaktu, má o tomto fenoméne dobrú predstavu podporenú práve svojou skúsenosťou. Túto svoju skúsenosť a poznanie je schopný komunikovať tak, aby to bolo využiteľné pre výskumné účely. Takto konajúceho a komunikujúceho človeka označujeme pojmom *expert*.

Skúmanie sme uskutočnili (v období od 22. februára do 31. marca 2011) v medzinárodnom meradle. Diskusným – rokovacím jazykom v Srbsku bola srbčina i (etnikum dolnozemsých Slovákov) slovenčina so srbčinou. V Slovenskej republike diskusným – rokovacím jazykom bola slovenčina.

V Srbsku sme realizovali tri fókusové skupiny v počte (9 + 10 + 12 účastníkov) 31 účastníkov a na Slovensku tiež tri fókusové skupiny v počte (10 + 8 + 10 účastníkov) 28 účastníkov, spolu 59 účastníkov. Išlo o ženy – učiteľky materských škôl (vrátane troch riaditeľiek), ktoré tvorili tri samostatné výskumné súbory. Postupovali sme v zmysle materské školy na úrovni obce, materské školy na úrovni krajského mesta a materské školy na úrovni hlavného mesta. Skúmanie sme najprv uskutočnili v Srbsku a potom na Slovensku. Zastúpenie štátov, miest a počet prítomných účastníkov vo fókusových skupinách ilustrujeme v tabuľke.

Štát/Mesto	Spádová obec Okresné	Krajské	Hlavné
Srbská republika	<i>Kovačica (22.2.2011)</i> Stredisková MŠ Kolibrik 9 učiteľiek	<i>Pančevo (23.2.2011)</i> Stredisková MŠ Detská radosť 10 učiteľiek	<i>Belehrad (24.2.2011)</i> Stredisková MŠ Detské dni 12 učiteľiek
	Miesto realizácie: Stredisková MŠ Kolibrik	Miesto realizácie: Uprava PU/Školská správa	Miesto realizácie: Uprava PU/Školská správa
Slovenská republika	<i>Senec (22.3.2011)</i> MŠ VÚC Bratislava 10 učiteľiek	<i>Trenčín (25.3.2011)</i> MŠ mesta Trenčín 8 učiteľiek	<i>Bratislava (31.3.2011)</i> MŠ Bratislava V. 10 učiteľiek
	Miesto realizácie: Zariadenie Metodicko-pedagogického centra	Miesto realizácie: MŠ Šafárikova	Miesto realizácie: MŠ Turnianska

Tabuľka 1: Štát, mesto a počet prítomných účastníkov vo fókusovej skupine.

Podmienky a atmosféra troch realizovaných fókusových skupín boli adekvátne a v súlade s požiadavkami kladenými na túto formu skúmania v zmysle prislúchajúcich metodologických odporúčaní (pozri napr. Plichtová 2002; Miovský 2006 a iní). Zaujímavosťou, ktorá z našej strany nezostala nepovšimnutá, bola zisťovanie, či niekto z účastníkov zmenil svoj názor len preto, aby sa vyhol konfliktu so skupinovým konsenzom, alebo či skutočne zmenil názor, lebo ho presvedčili argumenty ostatných.

My, ako výskumníci, sme boli v roly moderátorov, preto sa od nás očakávala väčšia aktivita, aktivnosť. Aktívne sme participovali na výmene názorov a prevzali sme tiež rolu „spravodajcov“, keď sme pozorne monitorovali a zhŕňali to, čo kto povedal, aké stanovisko zastával. Ak niekto nevypovedal/nekomunikoval svoje myšlienky dostatočne zreteľne, žiadali sme ich objasnenie. Kládli sme podnecujúce otázky. Po skončení celej série fókusových skupín sme interpretovali zmysel samotnej diskusie. *Procesuálna stránka nami uskutočňovaných fókusových skupín:* Na začiatku každej fókusovej skupiny, hneď po predstavení sa a oboznámení sa s dôvodom realizácie fókusovej skupiny, jej podmienok a pravidiel, boli účastníčky vyzvané, aby prezentovali svoje myšlienky (názory) v podobe výpovedí na položené tri otázky (1. *Čo chápeš pod pojmi samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa/detí?* 2. *Ako optimálne podporovať rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí* a 3. *Sú nejaké problémy/ťažkosti ktoré znemožňujú rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí – ktoré sú to?*).

Fókusom – t. z. ohniskom boli pre nás kľúčové pojmy SAMOSTATNOSŤ a KOMPETENTNOSŤ. Otázky, v ktorých boli tieto dva konštrukty zahrnuté tvorili ohraničené a pre všetky účastníčky diskusie zrozumiteľné ohnisko. Na zaznamenávanie svojich myšlienok (názorov) na lístky s lepkavým rubom (tzv. „Post-it“ supersticky) bol účastníckam poskytnutý primeraný (určený podľa ich požiadaviek) čas. Tieto lístky nalepili na prislúchajúci flipchart s uvedenou jednou z troch otázok. Potom bola poskytnutá účastníckam prestávka. Počas prestávky sme usporiadali – kategorizovali jednotlivé výpovede tak, aby tvorili kľúčové informácie, vôkol ktorých sa rozvinie diskusia. Kategorizovanie sme uskutočnili v zmysle otvoreného kódovania typického pre kvalitatívnu metodológiu skúmania. Po prestávke sme rozvíjali (už zo začiatku navodenú) priateľskú a otvorenú diskusiu, manažovali sme ju tak, aby mohli účastníčky spolu s nami (ako moderátormi) prezentovať a objasňovať svoje názory a vyjasňovať prípadné protichodné názory. Takto mali účastníčky možnosť vzájomne sa ovplyvňovať, t. z. učiť sa spoločne bez uvedomovania si tejto skutočnosti, hoci navonok sa domnievali, že „len“ spoločne diskutujú.

Na nahrávanie sme využili digitálny diktafón. Súhlas s nahrávaním výpovedí sme požadovali od účastníčok vopred. Diskusiu sme udržiavali dotiaľ, pokiaľ účastníčky prinášali relevantný výskumný materiál. Svoju úlohu zohrala aj poskytnutá informácia o dĺžke realizácie fókusovej skupiny v rozmedzí dvoch hodín; účastníčky ich plne a produktívne využili.

Obsahová analýza prehovorov (výpovedí/výrokov) účastníčok fókusových skupín

Audionahrávky pochádzajúce z realizovaných fókusových skupín boli transkribované do textovej podoby (záznamy z pozorovania boli analyzované vo vzájomnej diskusii medzi oboma výskumníkmi). Na tomto materiáli sme uskutočňovali analyzovanie. Pri obsahovej analýze sa neinvazívnym spôsobom spracováva veľké množstvo neštruktúrovaných dát. Najskôr sme uskutočnili deskriptívne kódovanie posudzovaných jednotiek textu, za ktoré považujeme ucelené výroky – myšlienky – účastníčok fókusovej skupiny (tieto často presahovali vetu) a súvisiacich so skúmanou problematikou. Tým sme zachytili najvýraznejšie interpretácie, opakujúce, či doplňujúce sa myšlienky, presvedčenia a identifikovali sme tak hlavné dimenzie diskutovaných kľúčových pojmov. Na základe podobnosti a rozdielnosti (ako prvá úroveň) sme vytvorili ústredné kategórie (vyššia úroveň). Zaujímá(l) nás nielen súbor názorov účastníčok, ale predovšetkým sociálne reprezentácie oboch konštruktov.

Výsledky skúmania

Vo fókusových skupinách pozorujeme spektrum názorov a pohľadov na otázku samostatnosti a otázku kompetentnosti dieťaťa. Tieto názory a pohľady učiteľských profesionálov sú ilustrované ich konkrétnymi profesionálnymi skúsenosťami. Minimálna časť diskutujúcich vzťahovala *samostatnosť* na sebaobslužné činnosti dieťaťa, napr. obliekanie, obúvanie, konzumovanie stravy, používanie toalety. Prevažujúca časť diskutujúcich vzťahovala fenomén samostatnosti na aspekty súvisiace s kognitívnym vývinom dieťaťa a tento názor podporovala fenoménom osamostatňovania dieťaťa na základe sebauvedomovania možnosti samotného dieťaťa. Táto prevažujúca časť diskutujúcich účastníčok si uvedomuje, že samostatnosť dieťaťa je mentálnym konštruktom a tento je (spolu) utváraný v sociálnej interakcii a transakcii medzi dospelým a samotným dieťaťom („Ako sa dospelý prihovára dieťaťu – ako s ním spoločne komunikuje, tak dieťa slobodne koná“).

Účastníčky fókusových skupín dokážu veľmi presne identifikovať, kedy dieťa koná samostatne, ktoré podmienky stimulujú rozvoj jeho samostatnosti, s uvedomením si, že samostatnosť sa rozvíja aktívnym konaním dieťaťa v rôznych aktivitách. S presnosťou dokážu definovať akú úlohu v tom zohráva detská skupina (ako metodický nástroj) a samotná učiteľka a pozícia, v ktorej sa ona nachádza. Dokážu definovať prístup, ktorý má byť v podpore samostatnosti uplatňovaný, dokážu ho formulovať ako veľmi žiaducu pedagogickú i didaktickú kategóriu. Nezabúdajú tiež na stratégiu ako uvedomelý postup, ktorým je možné dosahovať postupné (vzhľadom na individuálne špecifiká tej, ktorej osobnosti dieťaťa) osamostatňovanie. Vidia priamy vzťah medzi samostatnosťou a identitou dieťaťa, sociokultúrnym prostredím, v ktorom žije.

Viac menej všetky diskutujúce účastníčky vidia problém v podpore samostatnosti dieťaťa v rodinách, a to cez konanie a pôsobenie rodičov. Túto podporu definujú ako nedostatočnú, neúplnú, nevhodnú až chybnú, pretože vo svojom každodennom kontakte s deťmi majú možnosť identifikovať nedostatky zmieneného podporovania samostatnosti a kvalifikovane posúdiť vzťah príčina – dôsledok tohto výchovného pôsobenia. Identifikujú pedagogickú – výchovnú príčinu ako narušený pohľad rodiča na rozvojové možnosti vlastného dieťaťa. V tejto oblasti zaujali kritické stanovisko.

V otázke fenoménu – konštruktu *kompetentnosti* v diskusiách sa účastníčky jednoznačne zameriavali na koncept kompetentnosti ako pripravenosť jedinca vynásť sa a obstať v rôznych učebných, ale najmä v životných situáciách, ktorým čelí tak, aby nezlyhal a nebola ranená jeho sebaúcta. Presne v diskusii opísali podmienky podporujúce rozvoj kompetentnosti dieťaťa slovami využívanými pedagogickými profesionálmi (odborný, až vedecký jazyk) i možnosti, ktoré majú byť rozvíjajúcemu sa dieťaťu poskytnuté, aby ono v tomto rozvoji kompetentnosti napredovalo. Kompetentnosť si interpretujú ako neodmysliteľný

konštrukt, ktorý je – podobne ako samostatnosť – vývinovo (ontogeneticky) a sociokultúrne podmienený. Vidia vzťah medzi priestorom na autonómne (slobodné, samostatné a relatívne nezávislé) konanie a rozvojom kompetentnosti („Iba také dieťa si rozvíja svoju kompetentnosť, ktoré môže slobodne a samostatne konať“). Definujú požiadavky na pedagogické a didaktické konanie učiteľa tak, aby bolo v súlade s rozvíjaním kompetentného dieťaťa. Dieťa chápu ako kompetentného jedinca, ktorý si v materskej škole ďalej rozvíja svoju kompetentnosť a učiteľka mu má byť nápomocná. Nemá ohrozovať, obmedzovať, ani narušovať tento rozvoj, nemá doň priamo intervenovať, ale má vytvárať zodpovedajúce učebné situácie (a využívať tiež dostupné životné situácie) a deti prizývať do realizácie takých aktivít, v ktorých bude rozvoj vedome podporovaný. Pripisujú významovosť skúsenosti dieťaťa a jeho sebareflexie. Fenomén kompetentnosti prirovnávajú špirále, ktorá sa pohybuje smerom nahor (vyššie kvalitatívne úrovne rozvoja) a každá jej úroveň je pre dieťa posunom vpred. Diskutujúce účastníčky analyzujú a vidia príčiny neúspechu v rozvoji kompetentnosti vo výchove v rodine („Milujem svoje dieťa natoľko, že urobím všetko zaňho“). Zdôrazňujú rozvojové školské vzdelávacie programy zakladajúce sa koncepcii modelu A (sociokognitivistický model učenia a učenia sa).

Konceptualizované výsledky skúmania

Konceptuálna mapa: kľúčový koncept – Rozvíjanie autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa v diskurze učiteľských profesionálov

ROZVÍJANIE AUTONÓMNOSTI A KOMPETENTNOSTI

ROLA UČITEĽA:

- učiteľ ako vzor.
- učiteľ ako podporovateľ.
- učiteľ ako asistent.
- učiteľ ako pozorovateľ.
- učiteľ ako koordinátor.
- učiteľ ako organizátor.
- učiteľ ako konzultant.
- učiteľ ako poradca.
- učiteľ ako spoluhráč.
- učiteľ poslucháč.
- učiteľ ako rovnocenný partner.
- učiteľ, ktorý dôveruje.
- spontánny učiteľ.
- premýšľajúci učiteľ.
- mysliaci učiteľ.
- demokratický učiteľ.

UČITEĽOV VÝKON:

- učiteľ diagnostikuje dieťa/deti a skupinu.
- učiteľ neurčuje ciele a aktivity, ale (spolu)vytvára situácie.
- učiteľ plánuje a ponúka deťom adekvátne aktivity, obsahy a prostriedky.
- učiteľ vytvára podmienky a podnetné prostredie.
- učiteľ každodenne rozvíja cez rôzne hry a životné skúsenosti.
- učiteľ plánuje a pripravuje rôzne hry a aktivity.
- učiteľ ponúka bohatý diapazón informácií.
- učiteľ ponúka rôzne problémové situácie a realizuje diskusie.
- učiteľ prenecháva iniciatívu na dieťa/deti.
- učiteľ komunikuje a spolupracuje s rodičmi.
- učiteľ zapája deti do kruhu svojich rovesníkov.
- učiteľ realizuje diskusie s deťmi.
- učiteľ cielene podporuje dieťa/deti.
- učiteľ plánuje dominantné hry, dramatické hry a hry v role.
- učiteľ podporuje cez iné dieťa, ktoré je v roly asistenta.
- učiteľ kladie provokatívne otázky.
- učiteľ plánuje tému na celý týždeň a nasledovný týždeň nadväzuje ďalším projektom.
- učiteľ uplatňuje skúsenostné, činnostné a zážitkové učenie sa.
- učiteľ rozvíja prostredníctvom cieľavedomej a zmysluplnej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi.
- učiteľ rozvíja vlastným vzorom, vzorom obľúbeného a komunikatívneho dieťaťa.
- učiteľ rozvíjať v edukačných aktivitách, stimulačným programom a kolaboratívnym učením sa v každodennej činnosti počas celého dňa v materskej škole.
- učiteľ vytvára priestor pre hlasovanie a umožňuje dieťaťu, aby sa konfrontovalo s názormi ostatných detí.
- učiteľ deti podporuje tým, že im kladie otázky na rozvoj kritického myslenia.
- učiteľ usmerňuje deti, aby dokázali (z)hodnotiť aktivitu, resp. aby dokázali povedať reflexiu na (z)realizovanú činnosť, aktivitu a dokázali povedať sebareflexiu v záverečnej diskusii.
- učiteľ vytvára priestor v rôznych situáciách, aby dieťa samostatne riešilo problémy.
- učiteľ diskutuje s deťmi o ich úspechu i neúspechu pri realizácii rôznych činností a aktivít (podporuje u dieťaťa zdravé sebavedomie).
- učiteľ podporuje a motivuje dieťa spolu s ostatnými deťmi pri realizácii rôznych aktivít s rôznymi obsahmi a materiálmi vo všetkých oblastiach.
- učiteľ volí vhodnú stratégiu.
- učiteľ rozvíja každodenne cez rôzne hry a životné skúsenosti.

VÝKON DIEŤAŤA:

- dieťa sa samé rozhoduje.
- dieťa má vlastné riešenia.
- dieťa samostatne premýšľa a vykonáva činnosť.
- dieťa získava informácie rôznymi spôsobmi.
- dieťa sa učí cez hru a rôzne každodenné aktivity.
- dieťa samé získava nové poznatky.
- dieťa si zdokonaľuje svoje potenciály a schopnosti.
- dieťa dokáže spontánne zistiť, ako má niečo vykonávať.
- dieťa usmerňuje učiteľa.
- dieťa sa samé učí od dospelých a iných detí.
- dieťa si volí konkrétne spôsoby v realizácii aktivít.
- dieťa samé koná a navrhuje čo bude vykonávať.
- deti si samostatne rozvíjajú hru, aktivitu a pod.
- dieťa zvláda konflikt v konkrétnej situácii.
- dieťa samostatne rieši problémy.
- dieťa nadobúda nové poznatky v oblasti, ktorá ho zaujíma.
- dieťa samostatne rozmýšľa a hľadá riešenia.
- dieťa tým, že je v sociálnej skupine sa rozvíja.
- dieťa navrhuje aktivity.

DÔSLEDOK PODPOROVANIA:

- dieťa, aby dokázalo klásť provokatívne otázky.
- dieťa, aby dokázalo sumarizovať zistenia.
- dieťa, aby dokázalo hľadať riešenia.
- dieťa, aby dokázalo vyjadriť svoj (vlastný) názor.
- dieťa, aby zvládlo konflikt v konkrétnej situácii.
- dieťa, aby bolo sebaisté a samostatné.
- dieťa, aby si zdokonaľovalo svoje potenciály a spôsobilosti.
- dieťa, aby malo priestor pre sebarealizáciu.
- dieťa, aby dokázalo (z)hodnotiť svoje výsledky a výsledky iných detí.
- aktívne dieťa/deti, pasívny učiteľ.

PODMIENKA:

- učiteľ má vytvárať priestor na vlastný názor dieťaťa.
- učiteľ má podporovať plynulý prechod na primárne vzdelávanie.
- učiteľ má poskytovať vhodné otázky a príklady.
- učiteľ má uplatňovať nadväzovanie projektového vyučovania.
- učiteľ má vytvárať dostatok času a priestoru pri realizácii týždenných projektov.
- učiteľ si má kvalitne napláňovať zóny potenciálneho vývinu u každého dieťaťa.
- učiteľ má podporovať súťaživosť alebo vnútornú rivalitu dieťaťa.
- učiteľ má podporiť dieťa pri váhavosti.
- učiteľ má podporovať dieťa v rozhodovaní a v hodnotení.
- učiteľ má podporovať rozvíjanie dieťaťa vo všetkých oblastiach rozvoja.
- učiteľ má každú činnosť začínať rozhovorom.
- učiteľ má rešpektovať individualitu každého dieťaťa.
- učiteľ má rešpektovať prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza.
- učiteľ má dokázať koordinovať činnosti, ktoré deti vykonávajú.

- učiteľ má vytvárať možnosti a podmienky.
- učiteľ má poskytovať dieťaťu dostatok času a priestoru, aby sa prejavilo.
- učiteľ si má všímať dieťa a zaujímať sa o dieťa.
- učiteľ má diagnostikovať dieťa/deti a skupinu.
- učiteľ má začínať hry, aktivity a pod., ktoré deti navrhujú diskusiou.
- učiteľ má rozvíjať problémovými a primeranými činnosťami alebo hrou.
- učiteľ má rozvíjať tým, že podporuje u detí vlastnú tvorivosť cez didaktické hry.
- učiteľa má premýšľať a identifikovať, čo dieťa dokáže.
- učiteľ sa má snažiť zainteresovať všetky deti pre konkrétnu činnosť.
- učiteľ má spolupracovať s rodinou.
- učiteľ sa má každodenne snažiť, aby vždy rozvíjal samostatnosť a kompetentnosť každého dieťaťa na vyššiu úroveň, bez ohľadu akú úroveň dieťa má.
- učiteľ sa má snažiť rozvíjať samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa individuálnym prístupom.
- učiteľ má využiť hru v role, imaginárne situácie, kolaboratívne aktivity a tvorbu vlastných pravidiel v realizácii rôznych činností.
- učiteľ má uplatňovať činnostné učenie sa (pokusné alebo manipulačné).
- učiteľ má dieťaťu poskytovať možnosť si niečo zažiť, aby si dieťa nové poznatky fixovalo na základe vlastných skúseností.
- učiteľ má dieťa navodiť na situáciu, z ktorej si dieťa rozvíja činnosti.
- učiteľ má dieťaťu poskytovať možnosť, aby zažilo vlastný úspech a neúspech.
- učiteľ má klásť také otázky, na základe ktorých deti nadobúdajú nové poznatky v oblasti, ktorá je pre nich aktuálna a zaujímavá.
- učiteľ má rozvíjať v hrových aktivitách, v zmiešaných skupinách, zaujímavými formami a v rôznych prostrediach.
- dôležitý je adekvátny vplyv rodiny, učiteľa a užšej a širšej spoločnosti.
- učiteľ a rodič musia sledovať a podporovať rovnaký cieľ.
- dôležitý je empirický zážitok dieťaťa.
- dôležitost špirálovitosti poznania dieťaťa.
- dôležité je kritické myslenie dieťaťa.
- dôležité je, aby každé dieťa činnosť vykonávalo samostatne .
- dôležitá je vnútorná motivácia dieťa.
- dôležitá je dôvera učiteľa k dieťaťu (vzťah k dieťaťu).
- dôležitá je vzájomná komunikatívna výmena informácií.
- deti spolu s učiteľom majú vytvárať pravidlá pri realizácii hier, aktivít a pod.
- dieťa, keď sa rozhodne pre nejakú činnosť, tak nepotrebuje učiteľa.
- dieťa, keď si niečo vyskúša, tak získané poznanie je oveľa kvalitnejšie.
- dieťa musí mať možnosť výberu.
- dieťa sa má samé dostať do konkrétnych životných situácií.
- dieťa má rešpektovať seba, ale aj ostatných.
- dieťa musí najprv niečo zažiť, aby dokázalo reagovať vo všetkých jemu dôležitých, ale i neznámych situáciách.
- zvolená aktivita, ktorú vykonáva dieťa má byť cieľená, ale dieťa si nemusí uvedomovať, že je cieľená.

PRIPÍSANÁ HODNOTA:

- učiteľ je modelom správania.
- učiteľ svojou individualitou realizuje výučbu.
- dieťa sa hrá a ani nevie, že sa učí.
- model A je model skrytej didaktiky.
- v modeli A dieťa je organizátorom hry alebo aktivity.
- model A poukazuje na to, že učiteľ má vytvárať adekvátny priestor pre dieťa.
- model A poukazuje na to, že dieťa, keď koná samostatne, tak prejavuje svoju kompetentnosť.

Výskumné zistenia sa úplne stotožňujú s teoretickými paradigmami, ako uvádza Kostrub (2007 b, 222):

- Deti disponujú spôsobilosťou zmysluplne konať v tej – ktorej činnosti a kooperovať s osobou s väčšou sociokultúrnou skúsenosťou, ktorá je nositeľom etalónu plne kompetentnej osoby; to je predpoklad formovania aktívneho subjektu v učení sa, ktorý sa môže, dokáže a chce učiť (Kudriavcev, 1998 citovaný podľa Kostruba, 2007 b).
- Dieťa, ako aktívny subjekt svojho učenia sa a rozvoja, je potrebné pedagogicko-didakticky orientovať (to neznamená pretvárať ho, pozn. autora tohto príspevku) na obraz dospelého človeka ako personifikátora vlastných spôsobilostí samotného dieťaťa. Je to predpoklad rozvoja širokého diapazónu spôsobilostí, ktoré sú dôležité najmä z hľadiska učebných situácií v rámci kooperácie medzi dieťaťom a učiteľom a dieťaťom a jeho rovesníkmi (Kudriavcev 1998 citovaný podľa Kostruba 2007 b).
- Aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je nutné tým najskôr disponovať. Aby bolo možné si uvedomovať, je treba mať to, čo má byť uvedomované. Aby bolo možné ovládať, je nutné disponovať tým, čo má byť podriadené našej vôli. Nevyhnutným sa ukazuje zhromažďovanie a spracovanie bezprostrednej skúsenosti (Vygotský 1976, citovaný podľa Kostruba 2007 b).
- Dieťa predškolského veku je schopné učiť sa natoľko, nakoľko sa učiteľov program stáva jeho vlastným programom. Dieťa predškolského veku má také vlastnosti, ktoré ho činia schopným na to, aby mohlo zahájiť nejaký nový cyklus učenia sa, do tej doby dieťaťu nedostupný. Dieťa je schopné učiť sa podľa určitého plánu, ale zároveň tento plán musí byť jeho vlastným programom (to, znamená, že nie prispôbovať dieťa dospelými vykonštruovanému pedagogickému dokumentu, ale naopak, pozn. autora tohto príspevku) z hľadiska jeho záujmov a úrovne myslenia (Vygotský 1976, citovaný podľa Kostruba 2007 b).

Tieto paradigmy sú zásadné, pretože od nich sa odvíja problematika celkového sociokultúrneho poňatia učenia sa dieťaťa a tiež sa od nich odvíjajú potenciálne podoby učiteľovho učenia, ako aj posudzovania a hodnotenia. Z uvedených parabol je možné identifikovať, že proces výučby má podporovať najmä rozvinutie sociokonštruktívneho a (seba)organizujúceho potenciálu dieťaťa. Je potrebné zvýrazniť pojem podporovať, čo znamená vytvárať v procese výučby také podporné podmienky a zabezpečovať vhodné okolnosti, v ktorých sa osobnostný potenciál dieťaťa reálne plne rozvinie (Kostrub 2007 b, 222–223).

Snaha o samostatnosť by mala byť prijímaná s pochopením a sympatiou, a len tam, kde je to potrebné, by sme jej mali čeliť trpezlivou neústupnosťou (preto Kostrub uprednostňuje interpretáciu autonómnosti ako samostatnosť a relatívnu nezávislosť). Deti sa tak učia, že druhí okolo nich ich samostatnosť vítajú, avšak existujú rozumné hranice, ktoré musia zachovávať, aby ony (deti) neobmedzovali iných ľudí, uvádza D. Fontana (1997, 263).

Ako uvádza Z. Helus (2004, 85), osobnosť je človek ako subjekt. Hovoriť o osobnosti znamená vyzdvihovať do centra pozornosti človeka ako rozhodujúcu sa a konajúcu bytosť; ako toho, kto je zdrojom akcie, tvorcom, iniciátorom a pôvodcom. Takáto osoba (Z. Helus, 2004, s. 61) vie, ako sa niečo, čo ju zaujíma a pre čo sa rozhodla, môže sa bez cudzej pomoci a s úspechom naučiť. Táto osoba prechádza často bolestivými vývinovými transformáciami. Z. Helus (2004, 89) chápe pod transformáciami prebudovávanie toho, čo bolo doposiaľ, v nejakej inej štruktúry, ktorých sa to minulé spravidla nestráca bezo zvyšku, ale čosi z toho sa prenáša do ďalšej etapy života a získava podstatne inú podobu a iný význam. Tým je vyjadrená dialektika kontinuity (plynulosti) a diskontinuity (prelomovosti) životných fáz. Dieťa nie je objektom ani materiálom, ale je východiskovým subjektom vlastnej aktivity. Rozhodujúci význam má priestor dieťaťa na skúsenosti, možnosti aktívne sa prejavovať – vtedy stúpa to, čo nazývame podnetnosť prostredia. Negatívny dopad na vývin detí majú najrôznejšie deprivácie. Činnosťná deprivácia sa objavuje vtedy, keď chýbajú impulzy aktivizujúce dieťa do činností, ktorými aktívne si rozvíja svoj vzťah s prostredím, orientuje sa v ňom, získava poznatky o svojich možnostiach zasahovať do priebehu udalostí, prejavovať kompetentnosť a pod. Z. Helus (2004, 190–191) dodáva, že vytváranie bohatej palety možností, aby dieťa mohlo a chcelo uplatňovať svoju kompetenciu a dosiahnutú zdatnosť, využívať svoju skúsenosť a už dosiahnuté vzdelanie, vyjadrovať svoju individualitu, je dôležitou podmienkou edukačného vývinu osobnosti v školskom prostredí. Ukazuje sa, že dôležitým kritériom je zainteresovanie dieťaťa na jeho vlastnú kompetenciu poradiť si, to či ono dokázať, predviesť, tomu či onomu urobiť radosť a pod. Ako upozorňuje súčasná psychológia (pozri Z. Helus 2004, 190), dieťa sa nikdy nenachádza v nejakej nulovej pozícii poznania. Dieťa toho už predsa veľa vie a dokáže. Cíti sa v tom a onom kompetentné, a ak sme obdarení trochu citlivejšou vnímateľnosťou, musíme ho tiež ako kompetentné vidieť, oceniť! Dieťa túži, aby sa jeho

kompetentnosť brala do úvahy, aby sa podľa toho voči nemu dospelý správal. Ak sa tak nedeje, je pochopiteľne (dieťa) sklamané. Ale to zďaleka nie je všetko. Nerešpektovanie kompetentnosti dieťa, nerešpektovanie toho, že je „dobré“, a že okrem toho, čo sa má naučiť, dokáže si hocičo pridať (hoci „svojrázne“ „po svojom“), ho zbavuje istoty a odvahy. Sťažuje mu to východiskový postoj zvládať nové veci. Nové požiadavky sú v dôsledku toho nerešpektovania príliš vzdialené, príliš cudzie, zbytočne náročné. Inak povedané, dieťa je ochudobňované o možnosť vyvíjať sa od toho, v čom sa cíti dobré a kompetentné, o čo sa už pričínilo/postaralo, aby sa stalo vnútorným bohatstvom jeho osobnosti, ďalej – na to, čo ešte nedokáže, ale chce dokázať. Namiesto toho začína stále znova, stále je hlúpe a odkázané na vševediaceho druhého človeka. Navyká si na trvalú nesamostatnosť a postavenie niekoho „až tam dole“.

W. Schulz a G. Otto (in Werner Jank a Hilbert Meyer 2008, 282) predkladajú zaujímavý didaktický model zameraný na podporu autonómnosti a kompetentnosti. Vzťahujú tieto oba konštrukty do jedného vzťahu s konštruktom solidarita (podporovanie sa navzájom, vzájomnosť, svornosť). Tento model označujú ako „Hamburger model“. Zdôrazňujú, že rozvoj kompetentnosti, samostatnosti a rozvoj solidárnosti je podmienený dlhodobým, prehľadným, procesuálnym a korigujúcim plánovaním. Zvýrazňujú dieťa/žiaka/študenta a učiteľa ako rovnocenných partnerov.

Odporúčania subjektov výskumu ďalším učiteľským profesionálom

Operovať konceptom odporúčania pre ďalších učiteľských profesionálov sme zvážili preto, aby sme mohli transponovať myšlienky profesionálov do podoby konkrétnych úvah. Tieto úvahy vo forme jednoduchšej či komplexnejšej myšlienky umožňujú – opätovne na základe ich analyzovania výskumného materiálu² – určiť to, čo subjekty výskumu považujú za priority.

2 Legenda označenia kategórií a ich kódov: **Intention orientate on Teacher's Profession (IOTProf)**: Claim on Teacher's Performance (CTP), Claim of Teacher's Professional Development (CTPD). **Intention orientate on Teacher's Personality (IOTP)**: Claim on Teacher's Personality (CTPrs). IN VIVO CODE (VC). Approve on possible barrier (APB).

Protokol 1		
I.	Belehrad (Srbsko)	
1.	Dubravka	Rešpektovať žiadosti a potreby detí. CTP
2.	Ema	Nech učiteľky rady robia svoju prácu. VC
3.	neuviedla meno	Nech si cenia kolegov/kolegyne a najmä deti. CTPrs
4.	Sladjana	Rešpektovať osobnosť dieťaťa. CTP
5.	Danijela	Venujte deťom pozornosť; rešpektujte ich žiadosti a potreby. CTP
6.	Mira	Rešpektovanie osobnosti dieťaťa, jeho myslenia, volieb a myšlienok. CTP
7.	Martina	Vzájomné rešpektovanie osobností, sloboda rozhodovania, rešpektovanie názorov iných (to sú jedny zo základných myšlienok modelu A). CTPrs
8.	Alexandra	Vážiť si a podporovať právo rozmanitosti. CTPrs
9.	Jelka	Rešpektovanie dieťaťa a jeho podporovanie. CTP
10.	Snežana	Rešpektovať požiadavky, žiadosti, želania, potreby a iniciatívu dieťaťa. CTP
11.	Dragana M.	Umožniť deťom slobodu prejavu, voľby, špecifickosť samotného dieťaťa. CTP
12.	Mira S.	Nech sa vzájomne (učiteľky) rešpektujú, spolupracujú, pracujú v tíme – na základe toho budú spojené deti i učiteľky. VC

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1. 2.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	7
		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	0
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	3
4.		IN VIVO KÓD	VC	2
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

Protokol 2		
II.	Pančevo (Srbsko)	
1.	Tanja	Rešpektuj, ber na vedomie a precíť dieťa. CTP Umožniť sebe i dieťaťu urobiť chybu. CTPrs
2.	Milica	Pozoruj, nasleduj a spoznaj! CTP
3.	Slava	Byť sebou samým, autentickým, otvoreným, úprimným a umožniť ostatným povedľa/vedľa seba byť takými istými. VC Pozoruj, počúvaj dieťa CTP a rozvíjaj sa spolu s ním CTPrs.
4.	Gorana	Pomôžte deťom, aby si rozvíjali samostatnosť CTP – nádherné je byť s nimi a priateľiť sa s nimi. VC
5.	Jasmina	Otvorte si um, dajte každému šancu, prehodnoťte seba a majte v oblube iných. CTPrs
6.	Danijela	Mať rád, rozumieť dieťaťu a načúvať mu CTP a užívať si svoje povolanie. VC
7.	Djurdja	Podporovanie, tolerancia a trpezlivosť. CTPrs
8.	Ljilja M.	Trpezlivosť, trpezlivosť, trpezlivosť. CTPrs
9.	Ljilja O.	Rešpektujte individuálnosť dieťaťa. CTP
10.	Vesna	Neustála evalvácia

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1. 2.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	6
		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	1
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	5
4.		IN VIVO KÓD	VC	3
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

Protokol 3		
III.	Kovačica (Srbsko)	
1.	Anna P.	Akceptovať myšlienky detí, spolupracovať s deťmi a rodinou, klásť väčší dôraz na postrehy. CTP
2.	Anna C.	Nechť dieťa nech sa samé rozvíja a popritom ho pozorovať a poukazovať na prípadné chyby. Každodenne spolupracovať aj s deťmi, aj s rodičmi. CTP
3.	Snežana	Edukovať sa, oboznamovať sa s inováciami vo výchove detí.
4.	Lýdia	Majte na zreteli, že Vy ste tá, ktorá je vzorom pre dieťaťa počas pobytu v materskej škole. VC
5.	Mária V.	Mali by sme byť kompetentní, aby sme to mohli žiadať a nájsť u detí a dospelých. VC Rozvíjať samostatnosť detí CTP a byť samostatná učiteľka. CTPrs
6.	Anna B.	Je veľmi dôležitá spolupráca s rodinou CTP pre rozvoj samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa, ale je aj veľmi dôležité, aby bola učiteľka samostatná a kompetentná vo svojej práci. CTPrs
7.	Suzana	Aby učiteľky brali svoju úlohu v rozvoji samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa veľmi vážne, VC aby si našli čas na zdokonaľovanie, na chápanie detských potrieb, schopností a možností.
8.	Anna	Spolupracovať s rodinou CTP, aby každý z nás bol kompetentný a samostatný CTPrs, aby sme sa edukovali, a tak budeme vplývať na rozvoj kompetentnosti detí.
9.	Anna J.	Zdokonaľovanie, sebakontrola, všímanie si dieťaťa ako jednotlivca, spolupráca s rodinou CTP, byť vzorom. CTPrs

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	6
2.		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	3
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	4
4.		IN VIVO KÓD	VC	3
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

Protokol 4		
IV.	Bratislava (Slovensko)	
1.	Ilda	Dať deťom priestor na samostatné rozhodovanie, možnosť vyskúšať si (činnosti) pokusom – omylom. CTP
2.	Jana	Podporovať detskú samostatnosť a kompetentnosť, nebáť sa návrhov od detí, pritiahnúť rodičov do problematiky: informovanosťou a komunikáciou. CTP
3.	Viera	Kompetentnosť a samostatnosť dieťaťa neustále rozvíjať; nechať deťom priestor na riešenie problémov. CTP
4.	Dana	Správne diagnostikovať CTP a následne hľadať a nájsť správne riešenia, čím získa nielen dieťa, ale aj učiteľ. VC
5.	Nora	Aby sa nebáli dať deťom priestor na sebarealizáciu, tým si (dieťa) rozvíja samostatnosť i kompetentnosť. VC
6.	Hela J.	Rozvíjaj, počúvaj, nechaj dieťa tvoriť! CTP Lebo tak, ako ty si človek a máš svoj priestor na myšlienky a realizáciu, aj dieťa je – hoci len „človečik“! VC
7.	neuviedla meno	Dať deťom priestor pre rozvíjanie ich schopností. CTP
8.	x	neposkytla odporúčania
9.	x	neposkytla odporúčania
10.	x	neposkytla odporúčania

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	6
2.		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	0
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	0
4.		IN VIVO KÓD	VC	3
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

Protokol 5		
V.	Trenčín (Slovensko)	
1.	Alena M.	Tešte sa z práce s deťmi. VC
2.	Blanka	Diskutujte čo najviac a doprajte deťom zažívať úspech v učení sa. CTP
3.	Zuzana	Kompetentné učiteľky sú zárukou samostatných a kompetentných detí. VC
4.	Jarka	Pozerajte sa dopredu a učte sa od detí. CTPrs
5.	Jana	Vzdelávaj sa ty, potom budeš dobre pôsobiť pri vzdelávaní detí. VC
6..	Nad'a	Každ'ej učiteľke by som dopriala takúto diskusnú skupinu.
7.	Eva Ž.	Nementorujte, prehnane nekritizujte, dajte deťom priestor na uplatnenie samostatnosti. CTP
8.	Bonga	Učiteľky, počúvajte deti, akceptujte ich a berte ich ako osobnosti. VC

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	2
2.		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	1
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	1
4.		IN VIVO KÓD	VC	4
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

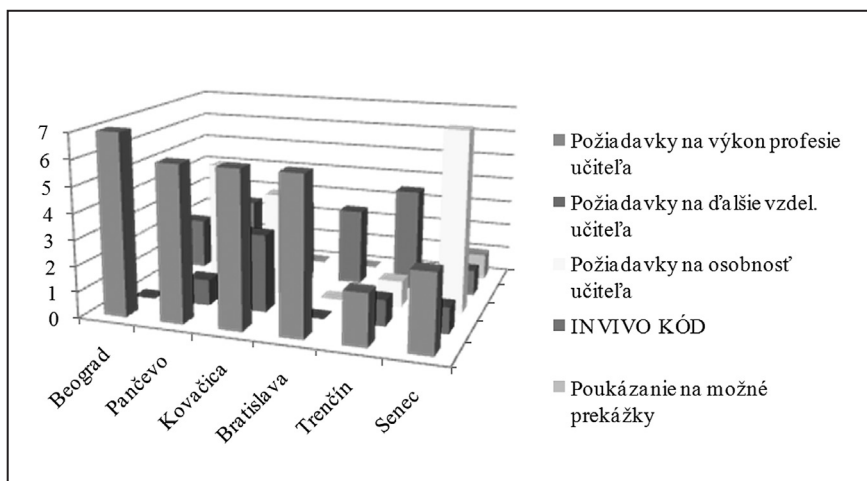
Protokol 6		
VI.	Senec (Slovensko)	
1.	Edita	Snažiť sa byť kreatívne CTPrs. Myslite na to, že deti Vás potrebujú!!! VC
2.	L.	Zúčastňovať sa vzdelávacích seminárov, mať chuť byť kreatívnu CTPrs a nebať sa inovatívnych metód.
3.	Eva	Učelia nech sú kreatívni. CTPrs
4.	Pavla	Nenechajte sa odradiť školskou byrokraciou. APB

5.	Danka	Buďte kreatívne a nebojte sa diskutovať o problémoch a vyjadrovať svoje vlastné názory. CTPrs
6.	Beata	Nepredkladať deťom hotové informácie. CTP Byť tvorivé (učiteľky). CTPrs
7.	Helena	Dôverujte deťom, ich schopnostiam; nechajte ich konať, myslieť. CTP
8.	Jana	Byť čo najviac tvorivé, CTPrs priblížiť sa deťom, počúvať ich, snažiť sa im porozumieť. Komunikovať s deťmi!!! CTP
9.	Jarka	Konfrontovať názory a postrehy. CTPrs
10.	x	neposkytla odporúčania

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1. 2.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	3
		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	1
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTProf	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	7
4.		IN VIVO KÓD	VC	1
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	1

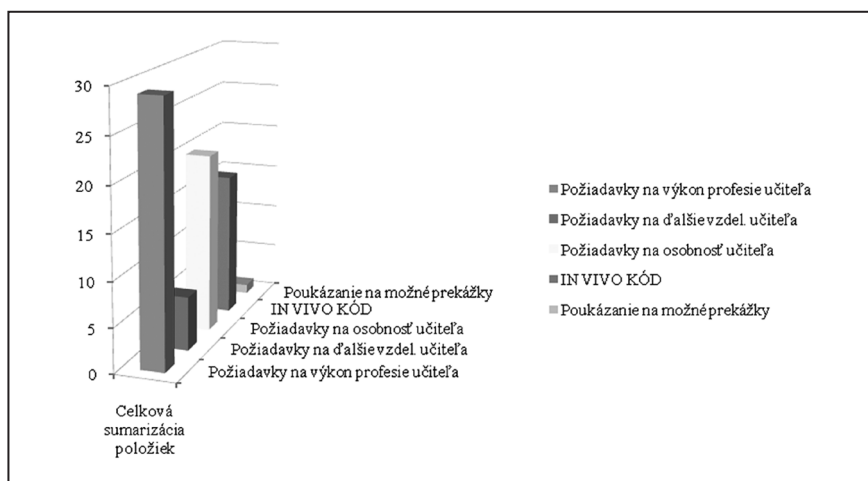
Sumarizačné údaje

Výskyt konceptov a ich kódov		Belehrad	Pančevo	Kovačica	Bratislava	Trenčín	Senec
Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt	požiadavky na výkon profesie učiteľky	7	6	6	6	2	3
	požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	0	1	3	0	1	1
Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt	požiadavky na osobnosť učiteľky	3	5	4	0	1	7
	IN VIVO KÓD	2	3	3	3	4	1
	Poukázanie na možnú prekážku	0	0	0	0	0	1



Obrázok 1: Sumár výskytu položiek na škále 0 – 7

P.č.	Sumár - Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Celkový počet
1. 2.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	29
		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	6
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	20
4.		IN VIVO KÓD	VC	16
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	1



Obrázok 2: Celková sumarizácia počtu identifikovaných konceptov a kategórií

Ako z uskutočnenej analýzy vyplýva, interpretácie subjektov nášho skúmania sú rozvrstvené predovšetkým do dvoch prevládajúcich skupín. Prvou skupinou je koncept *Požiadavky na výkon profesie učiteľky* (kód CTP), ktorý sa vyskytuje v interpretáciách subjektov skúmania v počte 29-krát u 55 vyjadrujúcich sa subjektov z celkového počtu 59 subjektov zaradených do výskumu. Usudzujúc, že tento počet zohľadňuje také požiadavky, ktoré majú priamu, či menej priamu súvislosť s hlavným predmetom nášho skúmania (názov ...), každom prípade však plne súvisia s profesijnou činnosťou učiteľa ako takého. Poskytujú kvalifikovaný odhad, ktorý z jednej strany vypovedá o viacročnej a zodpovednej učiteľskej praxi a z druhej strany umožňuje predstaviť model požadovaných profesijných činností učiteľa. Prevládajúcou položkou je rešpektovanie (akceptácia) osobnosti dieťaťa, ďalšou položkou je pomoc dieťaťu, ďalšou položkou je spolupráca s rodinou. I medzi týmito výpoveďami sa nachádzajú položky vzťahujúce sa na poskytnutie priestoru na rozvíjanie a uplatňovanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa.

Druhou skupinou je koncept *Požiadavky na osobnosť učiteľky* (CTPrs – výskyt 20-krát u 55 vyjadrujúcich sa subjektov z celkového počtu 59 subjektov zaradených do výskumu.) a tento koncept je úzko naviazaný na osobnosť učiteľky. Subjekty nášho skúmania výpoveďami v tomto koncepte sa usilujú zodpovedať otázku: Kto je učiteľ (predprimárneho vzdelávania) a akým osobnostným profilom má disponovať? Výpovede majú charakter požiadaviek, ktoré subjekty skúmania projektujú na osobnosť učiteľa, ako isté – neodmysliteľné – predpoklady na efektívne podporovanie rozvoja a učenia sa dieťaťa. Subjekty nášho skúmania vidia priamy vzťah medzi kvalitou osobnosti učiteľa a výkonom jeho

profesie, čo možno badať cez explicitné významy. Vypovedajú o takých osobnostných kvalitách, ktoré možno považovať za intrapersonálne i interpersonálne kompetencie, ako za koncept súlad so samým sebou. Subjekty výpovedami naznačujú, že učiteľ má byť jednoznačne kongruentná osobnosť. Subjekty nášho skúmania vidia dôležitosť aj koncepte kreativity učiteľa. Práve kreativitu považujú za vysoko dôležitú súčasť učiteľovej osobnosti. Učiteľ má byť, podľa nich, orientovaný ako dovnútra svojej osobnosti (introspekcia), tak i von – do spleti medziľudských vzťahov, pretože, podľa subjektov skúmania, je vzorom, modelom, a z toho statusu mu vyplývajú dôležité povinnosti.

Ďalšími sledovanými pozoruhodnosťami sú IN VIVO KÓDY (výskyt 15-krát), ktoré v analyzovanom výskumnom materiáli tvoria samostatnú kategóriu aj v oblasti odporúčaní subjektov výskumu pre ďalších učiteľských profesionálov. I v tomto prípade (tak ako v celej štúdii) IN VIVO KÓDY predstavujú kľúčové informácie, ktorými je naznačené a povedané všetko (dôležité). Takáto informácia – takýto kód vystihuje podstatu nami skúmaného javu, veci. IN VIVO KÓDY identifikované vo výskumnom materiáli v oblasti odporúčaní pre ďalších učiteľov nie sú obsérne, ale i tak vystihujú úvahy subjektov, lebo sú v podobe jednoznačných odkazov adresátom. Takto konštruované odkazy nezakladajú dôvod polemizovať o ich potenciálne iných významoch, a ani nevyžadujú ďalší komentár.

Nezanedbateľným konceptom je koncept požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky (výskyt 5-krát), ktorý integruje výpovede orientované na potrebu ďalšieho vzdelávania učiteľov, ako neodmysliteľný predpoklad pre skvalitnenie ich profesijných činností. Výpovede sa vzťahujú ako na individuálne vzdelávanie sa učiteľa, tak aj na účasť na aktivitách poskytovaných vzdelávacími subjektmi.

Reflexie na fókusové skupiny

(Odpoveď na otázku: Čo poskytla fókusová skupina účastníckam?)

Kategória 1 PRÍNOS Výskyt: 30x	1. Touto diskusiou som získala nové nápady, ktoré určite využijem vo svojej praxi. 2. Táto diskusia bola len prínosom pre nás všetky, bez ohľadu na to, že sa s týmto všetkým každodenne stretávame. 3. Niečo som sa aj dozvedela. 4. Na začiatku tejto diskusie som si nevedela vysvetliť, čo vlastne znamená slovo kompetentnosť, čo všetko patrí pod ten pojem. No, týmto rozhovorom som zistila, že sa s nim stretávam v každodennej práci s deťmi. 5. Pripomenula som si niektoré veci, ktoré som už poznala. 6. Rovnako ako L povedala: Navzájom sme si vymenili názory a skúsenosti, ktoré určite použijeme v praxi.
--	--

7. Zistenie, že veci robíme relatívne dobre tak, aby sme mohli v tom pokračovať.
8. Ukázali ste nám nový spôsob.
9. Touto diskusiou som získala nové nápady, ktoré určite využijem vo svojej praxi.
10. Táto diskusia bola len prínosom pre nás všetky, bez ohľadu na to, že sa s týmto všetkým každodenne stretávame
11. Niečo som sa aj dozvedela.
12. Vyprovokuje človeka, aby premýšľal.
13. Každá diskusia nás „zobudí“, podporí.
14. Zistila som veľa.
15. Zistila som, že aj ja patrím do skupiny učiteľov, ktorí po práci premýšľajú: Čo som dnes urobila? Dobre som to robila, alebo neurobila?
16. Bola to pre mňa nová téma, a teraz mám o čom premýšľať. Nechcem sa opakovať, lebo kolegyne už povedali v podstate všetko. No, ale pre mňa to bolo zaujímavé aj preto, že som sa niečo nové naučila.
17. Tu som zistila, že všetci robíme chyby, že nie sme dokonalí.
18. Zistila som, že máme rovnaké názory.
19. Navzájom sme si povedali svoje názory, a tým bola diskusia zaujímavá.
20. (Ja už patrím medzi tie staršie učiteľky), ale pravda je, že som sa aj niečo naučila.
21. Vypočuť iný názor a potvrdiť si vlastný. Je dobre počuť to aj od druhých.
22. Na koniec som zistilo, že všetky podobne máme na to názor. Takže mne to dalo celkom pozitívny prínos.
23. Ale dostali sme sa aj ďalej trošku.
24. To je taká kompetentnosť, ale napr. získala som teraz aj kompetentnosť takú, že sa nebojím už povedať svoj názor lebo viem, že sa mi nebudú smiať.
25. Veľa vecí som sa dozvedela. Veľa vecí som si zopakovala.
26. Zistila som a potvrdila som si, že sme „jedna duša, jedno telo“. Máme to zmýšľanie rovnaké.
27. Ja si myslím, že tak ako deti sa dokážu veľa naučiť, keď sú spolu, tak sa aj mne to dnes veľmi veľa dalo tým, že sme sa porozprávali. Človek v tom stereotype sa zamyslí a premyslí.
28. Ale bolo to určite podnetné a zase mi to veľa dalo.
29. V podstate sme si mali možnosť porovnať, kto si o tom čo myslí, a dospeli sme približne k rovnakým výsledkom.

Kategória 2 UISTENIE SA/ISTOTA Výskyt: 9x	30. Lebo sme tu vlastne rozobrali, zanalyzovali tie pojmy samostatnosť a kompetentnosť, a ukázali sme si možnosti, ako sa dajú rozvíjať v materskej škole. 1. Myslím si, že som si niečo zopakovala určite rovnako ako aj moje kolegyně. Podľa mňa o tomto, čo sme dnes diskutovali nie je pre nás niečo neznáme, ale na tento spôsob sme si to iba potvrdili a rozšírili sme si svoje vedomosti. 2. V podstate tu sme sa iba rozprávali a pripomenuli si to, čo sme možno niekedy niekde počuli, a ktoré sme časom zanedbali. 3. Táto diskusia nám znovu pripomenula, aby sme sa každý deň po práci zamysleli, čo som dnes urobila? Čo som to dala a komu som to dala? Potvrdili sme si, že je naše povolanie „životné“, a týka sa všetkých aspektov života. Uzavriem: Koľko deťom dáme, toľko sa od nich naučíme. 4. Stotožňujem sa s názormi mojich kolegýň a som rada, že rovnako myslíme a pracujeme. 5. Určite ma to upevnilo v tom, že viem už presne definovať tie pojmy. 6. (Ja som sa potešila), že nie som až taká „blbá“, ako som si myslela. 7. Myslím si, že sme na správnej ceste. 8. Veľa mi potvrdilo, veľa vecí, čo sa aj týka projektového vyučovania a všetkého, ma to teda utvrdilo, že som na tej správnej rovine. Snažím sa robiť tú svoju riadenú prácu, tak ako ju robím. Takže taký pokoj nastal v mojej duši, taká reflexia na všetko. 9. Myslím si, že sme sa viaceré ubezpečili v tom, že ako to robíme, a robíme to teda dobre.
Kategória 3 POZITÍVNE STANOVISKO Výskyt: 37x	1. Páčilo sa mi to. 2. Páčila sa mi voľná výmena názorov, ktorá bola bez podceňovania. 3. Mne sa páčila diskusná téma a samotná uvoľnená atmosféra. 4. Výborná práca. 5. Veľmi zaujímavé a podnetné. 6. Cítila som sa veľmi pekne. 7. Páčila sa mi uvoľnená atmosféra. 8. Tešilo ma byť medzi vami. 9. Cítila som sa príjemne a uvoľnene. 10. Cítila som sa príjemne. 11. Príjemne som sa cítila medzi vami. 12. Mne sa páčilo ako sme komunikovali v tejto diskusii. 13. Tento spôsob diskutovania sa mi veľmi pozdáva. 14. Táto diskusia sa mi veľmi pozdáva.

Kategória 4 ODPORÚČANIE Výskyt: 1x Kategória 5 NÁZNAK KONTINUITY Výskyt: 10x	15. Dobré je si vypočúť názory iných. 16. Mám rada túto prácu. 17. Teší ma, že som vás spoznala. 18. Stotožňujem sa s Vaším konštatovaním. 19. Som veľmi rada, že som sa mohla zúčastniť tejto diskusie. 20. Na záver chcem povedať, že som sa cítila veľmi príjemne. 21. Bola som príjemne prekvapená ako ste moderovali diskusiu. 22. Veľmi som sa príjemne cítila. 23. Bolo to (diskusná skupina) nádherné, pestré a profesionálne. 24. Pre mňa táto diskusia bola veľmi príjemná a plodná. 25. Som rada, že som vás spoznala. 26. A v takejto pohode (sa dobre robí). 27. Naozaj som rada, že som sa zúčastnila tohto stretnutia a peknej diskusie. 28. Ja som cítila pohodu a určité veci si budem, tak prehodnocovať. Ja som sa veľmi na to tešila a som za takúto veci. 29. Myslím si, že to bolo veľmi podnetné. 30. Veľmi pozitívni ľudia sa tu stretli a keďže neštudujem (na VŠ) „hodilo“ sa mi to. 31. Pre mňa osobne to bolo veľmi podnetné a príjemné stretnutie. Veľmi oceňujem tú atmosféru aká je tu. Povedala by som taká atmosféra dôvery, v ktorej som sa príjemne cítila. 32. Ja som rada, že mám trošku ten nový model myslenia. V prvom rade chcem subjektu B2 poďakovať, že ma do tejto kategórie ľudí zaradila. 33. No, bolo to veľmi príjemné. 34. Mne sa toto stretnutie páčilo. 35. Aj mne sa tu páčilo, čo už budem rozprávať, keď už bolo všetko povedané. V podstate to, čo sa povedalo. Zaujímavé to bolo pre mňa. 36. Pre mňa bolo zaujímavé to, že som si vypočula aj názory iných. 37. Myslím si, že táto diskusia bola veľmi kvalitná. 1. A mali by sa jej zúčastniť aj ostatné kolegyně, aby počuli aj iné názory. 1. Myslím si, že by sme sa takto mohli rozprávať aj na iné témy. 2. Teraz, keď sme si to pripomenuli, tak budeme na to určitú dobu dbať. 3. Potešilo by ma, keď by sa zopakovala, aby sa zúčastnili aj ostatné učiteľky. Rovnako teraz navrhujem, aby sme na tento spôsob realizovali náš pedagogický aktív.
--	--

Kategória 6 PRIPÍSANÁ HODNOTA (Špecifiká) Výskyt: 5x	4. Po tejto diskusii určite budeme rozmýšľať o tom, čo sme sa tu rozprávali a snažiť sa to uplatňovať v praxi. 5. Mohli by sme ju vyskúšať aj s deťmi v materskej škole. 6. Už zajtra aby začal (človek) uplatňovať to, čo sa tu naučil. 7. Určite to uplatní v praxi. 8. Budeme takto diskutovať, a je to zaujímavé. 9. Rada by som sa zúčastňovala takýchto diskusií aj na iné témy, také potrebné, ktoré nevieme lebo nás len zahltia informáciami, napr. cudzie slová, a prečo by sme nemohli takto aj na iné témy diskutovať? Z časti sa vnoriť do toho. 10. Ja som už premýšľala, ako by sa niektoré veci dali uplatniť v praxi. 1. V pozitívnom zmysle my sme vlastne vzorom pri formovaní osobnosti dieťaťa. Pochopiť tú našu činnosť ako každodenné zdokonaľovanie a vedieť prijať kritiku v kolektíve. Vedieť podporovať to, čo už máme. Znamená, každodenné zdokonaľovanie a zúčastňovanie sa seminárov. Ja už tiež patrí k tým starším a myslím si, že čím som staršia, tým sa lepšie cítim v tomto spôsobe ovplyvňovania našej činnosti, lebo to sme doteraz nemali. Možno za posledných desať rokov sme naozaj prišli na to, že vieme si uctievať to, čo sme získali na škole. Konkrétne fungovať v kolektíve, v triede s deťmi a byť vzorom každým dňom na ulici, v rodine a vo svojej práci. 2. Diskusia je dobrá na to, aby sme sa navzájom porovnávali a hodnotili, lebo iba tak sa zdokonaľujeme, a stávame sa kompetentnejšími a samostatnejšími. 3. Možno, keď by tu boli iné učiteľky, mali by aj iné (myšlienky), ale tým, že sme tu my, tak sme sa pekne dopĺňali a povedali sme si všetky tie veci. 4. Má to význam, že sme si niečo povedali už len v tom, že v podstate sa všetci zhodujeme. Dá sa povedať, že sa to točí stále okolo toho istého, a každý to len povedal svojimi slovami. Naozaj, čo sa týka tých problémov, tak sme sa zhodli, a dá sa povedať, že v jednom. 5. Tým, že sme dnes toto všetko absolvovali a boli sme tuná, rozprávali sme sa o tom, tak si myslím, že nám všetkým to niečo dalo. Nie je to také na škodu, aby sme sa občas stretávali, keď máme niečo, napr. vyriešiť nejaký problém.
--	---

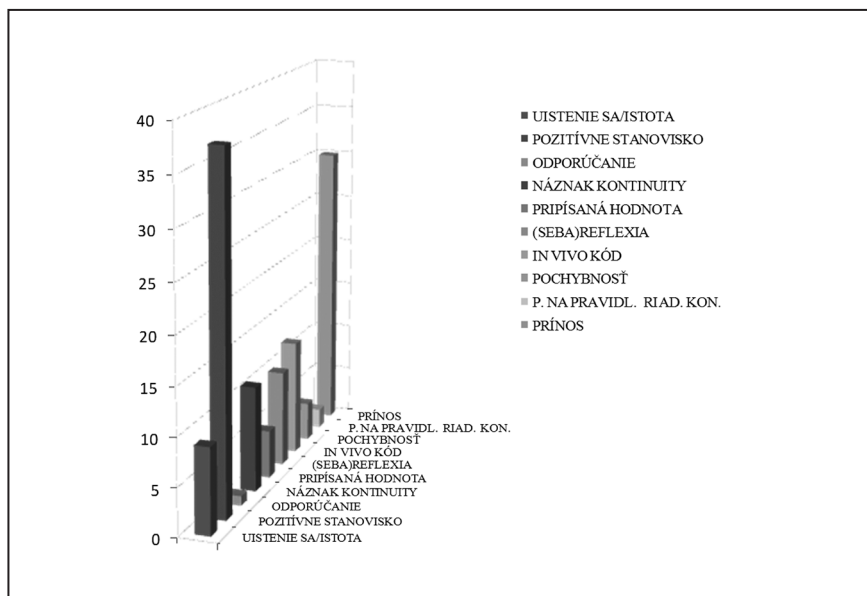
Kategória 7
(SEBA)REFLEXIA
Výskyt: 10x

1. Každá z nás máme rôzne skúsenosti. Možno staršie kolegyne tých skúseností s deťmi majú viac, ale pomaly ich máme aj my mladšie. Z roka na rok prichádzajú nové a iné problémy v práci s deťmi a samotná spolupráca medzi nami nám len pomáha. Užitočné je, keď sa mladšie učiteľky radia so staršími.
2. My mladšie im zase môžeme ponúknuť inovácie.
3. Súhlasím s tým, čo povedali moje kolegyne a som rada, že sme si túto oblasť trochu pripomenuli. Istotne každý deň my to robíme, ale nedbáme na to. Ja patrím medzi tie staršie kolegyne a môžem povedať, že sa nám už v praxi nápady opakujú. Nesmierne ma teší, že nám dodávajú elán naše mladé kolegyne a nútia nás, aby sme rozmýšľali aj inak. Pomáhajú nám, aby sme držali krok s nimi a s dobou.
4. Som veľmi rada, že ste spoznali našu materskú školu v Pančeve, a časť jej kolektívu. My sme prostredie, ktoré je vždy otvorené pre nové názory, učenie sa, zdokonaľovanie, premýšľanie a spoluprácu. Toto naše stretnutie podľa mňa bola pre nás nová forma učenia sa. Atmosféra bola uvoľnená a príjemná, čiže nezaťažovala nás, lebo sme diskutovali o tom, s čím sa každodenne stretávame v praxi, ale diskusia bola inak organizovaná. Výmena názorov nám vždy dáva plnohodnotné poznatky. Predovšetkým sme rady, že sme si svoje poznatky mohli podeliť s vami, lebo prichádzate z iného prostredia, krajiny. Pri výmene názorov som pochopila, že viac-menej, aj keď sa nepoznáme máme rovnaké skúsenosti, poznatky a problémy, s ktorými sa stretávame. Touto cestou sa vám chceme poďakovať, že sme boli súčasťou výmeny názorov na medzinárodnej odbornej úrovni. Samozrejme, keď sme túto spoluprácu otvorili, tak by sme mali v tom aj pokračovať. Ďakujem vám, že ste boli bezprostrední a otvorení, a že ste vytvorili tú príjemnú atmosféru pre diskusiu. To vieme my, ktorí sme už organizovali rôzne diskusie, že to nie je jednoduché.
5. Zistila som, že všetky približne rovnako pracujeme a sme na rovnakých vlnách. Podľa modelu A som začala pracovať už v 80-tych rokoch v minulom storočí, ešte keď moje vlastné deti boli v materskej škole, ale vtedy sme robili neoficiálne. V súčasnosti sa tento model čoraz viac uplatňuje, zúčastnila som sa aj semináru, ktorý organizovala prof. Dr. Mira Pešič, o tom ako máme rozvíjať samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa. Je to ťažká práca. Na mojom prvom rodičovskom stretnutí som povedala: Určime si pravidlá, a tak začali moje prvé kroky s modelom A. Učiteľ musí

	najprv začať od seba, a potom to môže rozvíjať aj u detí. Počas mojej praxe som sa stretla aj s nespokojnými rodičmi, ktorý robili, ale ešte aj robia všetko pre to svoje dieťa a nevytvárajú mu priestor, aby sa osamostatňovalo a stávalo sa kompetentnejším. Presne to som ja myslela, aby sa dieťa vedelo vynásť v danej situácii a nie, že sa rozplače, lebo nevie čo má robiť. Na začiatku uplatňovania modelu A vo vlastnej praxi som si nebola istá, či to robím dobre, či nie som príliš prísna, ale zistila som, že týmto by mali prejsť ako rodič tak aj učiteľky. Stane sa, že povieme ešte aj teraz, trojročné dieťa nič nemôže samé, ale to nie je pravda. 6. My sa naše deti snažíme učiť kadejakými zážitkami. A my čo? Stále sa učíme tak, že len počúvame. Skutočne ja vidím tie slajdy a mne to veľakrát nič nehovorí, žiaden pojem a ako náhle by sme tie pojmy prebrali, tak človek by to pochopil. 7. Dievčatá to, čo sme robili tie workshopy na Píľach v Harmónii, bolo o čom? Presne o tomto, že sme vnikli do problematiky a viac sme sa mohli porozprávať. Mohli sme povedať svoj názor ako to robím. 8. Ja by som v prvom rade chcela povedať, že som vďačná za túto tému. Pretože ja som si stále myslela, že sociokognitívne teórie sú na okraji záujmu školstva, čo sa týka riadenia škôl, že sa stále preferujú behaviorálne teórie. Čiže ako Vy hovoríte model B, z hľadiska Štátneho vzdelávacieho programu, a toto sa berie len nejakou okrajovo. Urobila sa nejaké taxonómie cieľov a urobíme zadosť sociokognitívizmu. Takže ja som nesmierne rada, lebo som sama mala s tým obrovský problém. Vďaka, Dušan si to pamätá. Ja som v podstate učila spôsobom tým, ktorým sa učili všetky. Vôbec som nevedela identifikovať, čo od mňa Dušan chce, keď som robila doktorát. Musela som „prekopať tunely a kanály“ po množstve materiálov a nahrávok, kým som neprišla na to, čo nie je vlastne dobré. Áno. A mňa to tak ovplyvnilo, tento spôsob myslenia, že asi do konca života. Nehovorím, že som čisto model A, určite skĺznem hocikedy do toho modelu B. Nebudem sa tváriť, že som nejaký expert, ale už viem, keď niekto nerobí modelom A, či B. 9. Čiže zažili sme si ten model A v praxi.
--	--

Kategória 8 IN VIVO KÓD Výskyt: 12x	10. Ale, že aj keď si niečo naplánujeme, tak realizácia je úplne iná, lebo deti nám dávajú ten priestor, a ideme z tých detí. Vlastne to, čo si chceme aj trebárs koľkokrát spraviť, tak spravíme to inak, lebo momentálne situácia v tej triede je zase iná, a ideme na požiadavky tých detí. My sme tu pre deti. 1. Ja sa na túto diskusiu pozerám ako na jeden druh semináru. V tejto diskusii sa mi páčilo, že sme každá mohli vyjadriť svoj názor. Je to iné, ako keď sa zúčastňujeme na seminároch s väčším počtom účastníkov a počúvame prednášajúcich. 2. Kompetentná učiteľka je tá, ktorá je samostatná a vyžaduje tú samostatnosť aj od ostatných učiteľiek. 3. Žijeme v 21. storočí a mali by sme sa, tak aj správať a pracovať. Cítiť, patriť do tohto storočia a načúvať potreby detí, ktoré vyrastajú v tomto 21. storočí, a všetko ostatné je samozrejmosťou. Prijatť všetko to, čo táto doba prináša, ako povedala kolegyňa, život je problémová situácia, a my to musíme riešiť, toto je náš problém. Každým dňom sa ho snažiť vyriešiť, a ako sa my s tým snažíme vyrovnáť, tak musíme v tom podporovať aj deti, aby si rozvíjali svoju samostatnosť a kompetentnosť. Čiže spoločne nájdeme riešenia iba vtedy, keď to budeme uplatňovať a snažiť sa tak aj žiť. Ďakujem vám pekne. 4. Mohla som diskutovať na túto tému s kolegyňami, s ktorými pracujem. Dôležité je, aby sme mi učiteľky takto medzi sebou komunikovali, lebo deti sú našim odrazom. Dobrá energia je základom, a keď ju budeme uplatňovať aj v praxi bude sa nám všetkým ľahšie a lepšie pracovať. Túto diskusiu by sme mohli realizovať aj s deťmi. Treba rešpektovať pravidlá, lebo žijeme v chaotickom období. 5. Treba si navzájom vymieňať názory, lebo iba tak zistíme ako je to v praxi. Diskusie by sme mali realizovať aj v kolektíve, keď riešime konkrétne problémy. Stále sa organizujú rôzne pedagogické aktivity o tom, ako sa majú písať triedne knihy a pod. Týmto chcem iba povedať, že tieto veci o ktorých ste dnes diskutovali, sú dôležitejšie ako to, či napíšem realizáciu dňa do triednej knihy, tak alebo onak. Ďakujem. 6. Nie sme zvyknutí na takúto komunikáciu. 7. Viac sa bavíme administratívou ako priamou výučbou.
---	--

MIMOÚROVNŇOVÉ KATEGÓRIE:	
Kategória X PRIANIE Výskyt: 1x	1. Mám túžbu, aby niekto ocenil našu prácu, čo tie učiteľky robia, aby nás podľa toho hodnotili a pozerali sa na nás. Nie ako máme napísané plány, či tam máme všetky úlohy, či tam máme neurčitok alebo slovesné podstatné meno.
Kategória Y OPIS PROFESIJNÉHO ŽIVOTA Výskyt: 1x	1. Napr. ako Vy ste hovorili, z tej rodiny. Ja mám tiež dieťa, ktoré nevie už dlhodobo s kým pôjde domov, a tá trieda mu je domov, a tam sa cíti dobre. Je rád, že je tam. Rozvíja sa veľmi „pomaličky“, lebo je „zakríknutý“, ale ja cítim z neho, že keď odchádza, ma len vystíška, a nepovie nič iné len dovidenia. On sa teší, že je tam, lebo my mu dávame to zázemie.



Obrázok 3: Celková sumarizácia počtu identifikovaných kategórií v reflexii

Analýza výskumného materiálu odhalila kategórie s prevažujúcim výskytom s maximálnou hodnotou. Maximálna hodnota výskytu v kategórii **POZITÍVNE STANOVISKO**, ktorú sme identifikovali, je prítomná 37-krát. Subjekty nášho skúmania poskytli **POZITÍVNE STANOVISKO** ako prejav súhlasu s celkovým poňatím fókusovej skupiny (s jej predmetom, realizáciou, obsahom i podmienkami), ktorej sa aktívne zúčastnili. To znamená, že subjekty nášho skúmania **sa stotožnili** s takto poňatou a uskutočnenou výskumnou aktivitou. Subjekty deklarujú,

že nami zabezpečovaná fókusová skupina (v ktorej aktívne a angažovane participovali účastníčky nášho výskumu) bola organizovaná v podmienkach umožňujúcich prezentovanie rozmanitých názorov, otvorenosť pre vzájomné vydiskutovávanie významov, uznania myšlienok a zdieľania súhlasu s nimi, akceptácie jedného subjektu druhými subjektmi a p. Účastníčky fókusovej skupiny evidentne zaujali pozitívny postoj, lebo fókusovú skupinu považujú za prijateľný, otvorený priestor na voľné diskutovanie svojich myšlienok, ničím neohrozovanú argumentáciu, vzájomné vydiskutovávanie významov a ich spoločné zdieľanie.

Ďalšou kategóriou s prevažujúcim výskytom je kategória PRÍNOS, identifikovaná vo výskumnom materiáli 30-krát. Táto kategória predstavuje uvedenie si zo strany subjektov výskumu, že podstatou takto poňatej výskumnej aktivity (fókusovej skupiny) je prinášať nové perspektívy na tematizované poznanie. Práve nové poznanie, resp. iné perspektívy tematizovaného poznania, sú predmetnými položkami tejto kategórie. Kategória PRÍNOS pozostáva najmä z konceptu zistenie/nová skutočnosť a koncept efekt. Za prínosný považujeme koncept zistenie/nová skutočnosť, ktorý integruje výpovede subjektov výskumu zameriavajúce sa na to, čo v minulosti nebolo v pozornosti subjektov výskumu. Koncept efekt integruje výpovede súvisiace s podstatou fókusovej skupiny, ktorej cieľom je prinášať nové verzie poznania; to je primárnym efektom. Subjekty nášho skúmania si uvedomujú efekt využitia fókusovej skupiny cez porovnanie osobného vkladu do skupinového diskutovania a výsledku, ktorý bol dosiahnutý.

Kategóriu IN VIVO KÓD³ sme vo výskumnom materiáli identifikovali 12-krát. Subjekty nášho skúmania poskytnutím kľúčovej informácie v podobe IN VIVO KÓDU vypovedajú o koncepte reflexia na fókusovú skupinu v zhrnujúcej podobe, ktorá vystihuje podstatu výpovede subjektu na položenú otázku. Práve preto, že sú tieto IN VIVO KÓDY obširné, umožňujú prienik do uvažovania jednotlivca a umožňujú zároveň nachádzať v nich významy, ktoré majú pre nás hodnotu. Obsažnosť jednotlivých výpovedí v tejto kategórii je vysoká, poukazuje sa v nich na osobnú skúsenosť, profesijnú skúsenosť, ale i na reflektované možnosti individuálnej elaborácie tematizovaného poznania. Kategória IN VIVO KÓD má implicitný charakter, preto je potrebné identifikovať v nej obsiahnuté významy, tie sú však rôzne interpretovateľné, podľa výskumníkom zvolenej perspektívy. My interpretujeme zmieňovanú kategóriu ako subjektmi opisovanú, priamu, aktuálnu/„čerstvú“ skúsenosť s fókusovou skupinou; tá vo výpovediach prevažuje.

3 Termín IN VIVO KÓD pochádza od A. Straussa a J. Corbinovej (1999). IN VIVO KÓD je určitou pozoruhodnosťou, ktorá okamžite pritiahne pozornosť výskumníka preto, lebo obsahuje, zahrnuje všetko, čo informant o určitom jave, koncepte, veci povedal. IN VIVO KÓD sa využíva v zmysle kľúčovej informácie. Ide o taký kód, ktorým je prenášaná dôležitá informácia. Slovom tejto informácie je naznačené a povedané všetko (dôležité). Takýto kód vystihuje podstatu nami skúmanej veci.

Kategória NÁZNAK KONTINUITY sa vyskytuje v počte 11-krát. Táto kategória upriamuje našu pozornosť na fakt, že účastníčky fókusovej skupiny chápu tematizované poznanie vo vzájomných konzekventných súvislostiach; presnejšie svoje perspektívne profesijné konanie zvažujú – interpretujú si – ako dôsledok (vo fókusovej skupine) tematizovaného poznania. Inak povedané, tematizované a vzájomne zdieľané poznanie mienia transformovať do svojho perspektívneho konania. Subjekty nášho skúmania vypovedajú o pokračovaní fókusových skupín, zabezpečovaní ďalších, ako aj o ich možnom využití na iné účely. Fókusovej skupine pripisujú dôležitosť, a preto ju zamýšľajú uplatniť aj v iných kontextoch, ako je ten, ktorého boli súčasťou.

Kategória (SEBA)REFLEXIA je prítomná v počte 10-krát. Táto kategória je tvorená konceptom sebareflexia a reflexia. Vo výskumnom materiáli sme identifikovali pasáže venované vlastným úvahám o sebe samom (ako jednotlivcovi) a úvahám vzťahujúcim sa na profesijný profil a na aktivity súvisiace s ním. Subjekty nášho výskumu reflektujú vlastnú profesijnú (i osobnú) skúsenosť v rôznych projekciách, a tiež reflektujú potrebu vzájomného stretávania, diskutovania, konzultovania, výmeny skúseností navzájom.

Kategória UISTENIE SA/ISTOTA je prítomná v počte 9-krát. Táto kategória predstavuje prezentovanie určitého uistenia sa, istoty vzhľadom na predmet tematizovaného poznania. Subjekty sa výpoveďami uisťujú v správnosti, resp. v profesijnej prijateľnosti – odôvodnenosti svojho konania a myslenia.

Kategória PRIPÍSANÁ HODNOTA sa vyskytuje 5-krát. Táto kategória predstavuje akúsi pridanú hodnotu, (ktorú subjekty nášho skúmania) prikladajú ako svojmu profesijnému konaniu, tak i osobnému významu fókusovej skupiny, ktorej sa zúčastnili. Výpovede v tejto kategórii majú zhrňujúci charakter vo forme individuálnej, ale i širšej perspektívy.

Prítomná je tiež kategória POCHYBNOSŤ v počte 4-krát. Ide o kategóriu zasrešujúcu koncept obava. Subjekty nášho skúmania vypovedali o obave, ktorú mali z účasti vo fókusovej skupine. Pochybovali o zmysle osobnej účasti na fókusovej skupine, pretože sa domnievali, že pôjde o neefektívnu diskusiu bez prínosu pre účastníkov. Zaujímavosťou je, počiatočné obavy boli vlastnou aktívnou angažovanosťou subjektov vo fókusovej skupine znegované, čo možno evidovať v kategórii PRÍNOS a v kategórii POZITÍVNE STANOVISKO.

Vo výskumnom materiáli sme identifikovali tiež kategóriu POUKÁZANIE NA PRAVIDLAMI RIADENÉ KONANIE 2-krát. Subjekty nášho skúmania vyzdvihli jedno z dôležitých kritérií fókusovej skupiny, ktorým je vzájomné dodržiavanie pravidiel vedenia tejto fókusovej skupiny. Uznali, že vzájomne diskutovať (vravieť a byť vypočutý) a nadobudnúť skupinovú perspektívu nazerania možno len za podmienky vzájomného dodržiavania pravidiel.

Vyskytla sa aj kategória ODPORÚČANIE v počte 1-krát. Táto kategória, pokrývajúca jeden koncept, spočíva na subjektmi nášho skúmania zohľadňovanej položke identifikovaný efekt realizácie samotnej fókusovej skupiny. Na základe identifikovaného efektu, požadujú účasť vo fókusovej skupine aj od ďalších kolegýň.

Literatúra

- Elliott, J. (1997): *La investigación-acción en educación*. 3. vyd. Madrid: Morata.
- Harré, R. – Gillet, R. G. (2001): *Diškurz a myseľ. Úvod od diskurzívnej psychológie*. Bratislava: Iris.
- Helus, Z. (2004): *Dítě v osobnostním pojetí*. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2. prepr. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Jakubíková, Z. – Kostrub, D. (2009): *Vybrané didaktické modely materskej školy – uplatňovanie v súčasnej didaktickej praxi*. Prešov: Rokus.
- Jank, V. – Meyer, H. (2008): *Didaktische modelle*. 5. vyd. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kostrub, Dušan (2007a): Dieťa – (ako) autonómny a kompetentný subjekt. In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Žiar nad Hronom: Aprint s.r.o. s. 15–18.
- Kostrub, Dušan (2007b): Sociokultúrny aspekt hodnotenia a posudzovania osobnostných kvalít dieťaťa. In KASÁČOVÁ, Bronislava eds. *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Zvolen: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, s. 222–228.
- Kostrub, Dušan (2008): *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus.
- Kozar, O. (2010): Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaborations. *English Teaching Forum* 48/2, p. 16–23.
- Malaguzzi, L. a kol. (2005): *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*. 4. vyd. Madrid: Morata.
- Mcnamara, Carter (2006): *Basics of Conducting Focus Groups* [online]. Free Management Library: Online Integrated Library for Personal, Professional and Organizational Development, Revidované Máj 2006. [cit. 2011-03-15]. Dostupné na internete: <http://managementhelp.org/businessresearch/focus-groups.htm>.
- Министерство просвете Републике Србије (1996): *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*. Београд: Просветни преглед.
- Miovský, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Plichtová, Jana (1998): Sociálne reprezentácie: Teória, výskum, výzva. *Československá psychologie* 42/6, s. 503–520

Plichtová, Jana (2002): *Metódy sociálnej psychológie z blízka*. Bratislava: Média.

Popkewitz, S., T. (2009): *El Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.

Rodrigo, J., M. – Arnay, J. (1997): *La construcción del conocimiento escolar. (Temas de Psicología)*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.

Štátny pedagogický ústav (2008): *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ.

Švaříček, R. – Šedová, K. et al. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.

Vandenbroeck, M. (2006): Autonomous children, privileging negotiation, and new limits to freedom. In *International Journal of Educational Policy, Research and Practice* [online], 2006, annual. Aktualizácia 2006. [citované 10. februára 2011]. Dostupné na <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0RTQ/is_7/ai_n25000855/>.

Tvorivosť učiteľa a možnosti jej rozvoja

Jarmila Novotná – Ľubomír Verbovanec

Úvod

V súčasnej dobe sa pojem tvorivosť spája takmer so všetkými činnosťami a aktivitami moderného človeka. Často sa spomína v súvislosti so školou i osobnosťou učiteľa.

Z hľadiska rozvoja vied je pomerne novou oblasťou. Jej začiatky sa datujú do obdobia druhej polovice minulého storočia, ktoré je obdobím zlatého veku skúmania a nových trendov tvorivosti. Je však významným, aktuálnym fenoménom súčasnosti a náš príspevok je snahou prispieť k jej rozvoju práve u tých, v rukách ktorých bude edukácia detí a mládeže súčasnosti, u budúcich učiteľov. Príprava učiteľov je dnes jednou zo základných tém diskusií o premenách vzdelávania na celom svete. Samozrejme, že sa v rôznych krajinách líši, ale ich spoločným a všeobecným trendom je tendencia profesionalizácie profesie učiteľstva. Aj u nás sa hľadajú prístupy ku koncepčným zmenám učiteľskej prípravy (niekedy snahy smerujú iba k jej čiastkovým inováciám). Práve v podpore či rozvíjaní aktivity, samostatnosti a tvorivosti u budúcich učiteľov vidíme možnosť koncepčnej zmeny edukácie. Chceme podotknúť, že systematický, teoretický i experimentálny výskum v tejto oblasti uskutočňujú najmä psychológovia, ktorí dokazujú, že niektoré parametre tvorivého, divergentného a produktívneho myslenia sa dajú zlepšiť vplyvom programov tvorivosti, ovplyvňovaním postojov, tvorbou postupov a metód tvorenia. Týmto smerom sa ubera aj náš zámer, ktorým je sledovať a zároveň ovplyvňovať najflexibilnejší činiteľ vstupujúci do edukácie, osobnosť učiteľa, a to v oblasti jeho tvorivosti.

Existuje celý rad návrhov ako podporovať a rozvíjať tvorivosť osobnosti. Od reflexívnych techník praxe cez samotné pozorovanie študenta učiteľstva, tímovú výučbu, metakomunikáciu, klinické písanie, videovýcviky, písanie životných príbehov, simulované situácie, hranie rolí až k najucelenejšej koncepcii tvorivej výučby. Tá je zameraná na stimuláciu celého tvorivého potenciálu osobnosti. Stáva sa ľudským imperatívom.

V prístupoch k stimulácii tvorivosti osobnosti učiteľa rozlišujeme dva trendy. Jeden načrtáva cestu odstránenia prekážok tvorivého prejavu osobnosti. Druhý prioritizuje prebudenie, stimuláciu a kultiváciu tvorivosti. K relatívne novým možnostiam radieme **tvorivé programy**. Ich výhodou je, že sú menej živelné, menej rozptýlené, čo umožňuje dôslednejšie skúmať ich účinky.

V konečnom dôsledku aj náš výskum súvisí s pokusom rozpracovať takýto program a následne ho experimentálne overiť. Dynamickú a syntetickú povahu tvorivosti ako tendenciu človeka realizovať všetky svoje kapacity a možnosti sme situovali doprogramu, ktorý naznačuje a v samotnej jeho výstavbe rešpektuje špecifiká rozvíjania tvorivosti budúcich učiteľov v ich pregraduálnej príprave.

1. špecifikum vnímame v samotnej stimulácii tvorivosti budúcich učiteľov. Tu má tvorivosť dve etapy. Prvá je orientovaná na rozvoj všeobecných tvorivých schopností ako je figurálna, slovná, behaviorálna tvorivosť na úrovni fluencie, flexibility a originality (Guilfordov model). Druhá je aplikáčna, čiže zadávame také úlohy, prípady, ktoré sú priamo z edukačného života a predpokladáme, že v praxi bude učiteľ niečo podobné robiť (trebárs vzťah učiteľ – žiak, klíma, učivo a pod.).
2. špecifikum je v tom, že pokiaľ sa tvorivosť bežne u osobnosti stimuluje a rozvíja, zvyčajne je to kognitívna, intelektová tvorivosť, tvorivosť v myslení. Ibaže učiteľ musí byť tvorivý nielen v myslení, ale i v citoch, motivácii, socializácii, komunikácii, kooperácii, atd. Nemôžeme sa preto sústrediť iba na myšlienkovú tvorivosť, kognitívnu, ale rozšíriť ju za hranice tvorivých schopností, na štýl správania sa budúceho učiteľa.

Uvedené považujeme za základné východisko samotnej konštrukcie programu tvorivosti, ktorý sme nazvali Tvorivý učiteľ. Pri jeho zostavení sme rešpektovali reálne podmienky VŠ a kľúčovou jeho výstavbou boli *tvorivé úlohy* (zahŕňali kolatívne vlastnosti ako prekvapivosť, novosť, zaujímavosť, častá dramatickosť pri zadávaní úloh, kognitívna neistota súvisiaca s rozporom vo formulácii problému, náročnosť, obtiažnosť, ale zároveň dôvera v osobnosť pri jej riešení, jej neustále povzbudzovanie a orientované boli na rozvoj fluencie, flexibility, originality, fantázie, imaginácie, emócií, hodnotiaceho myslenia, stratégií ako tvorivá hra, inscenačné, situačné metódy) a *tvorivá klíma* (tvorivosť sa rozvíja v klíme úprimnosti, dôvery, sebadôvery, bezpečia, stratégií ako improvizácia, pantomíma, sociodráma a pod.).

Program Tvorivý učiteľ zahŕňal tri spolu súvisiace časti:

Prvá bola zameraná na tvorbu priaznivej sociálno-tvorivej klímy (cvičenia v nej napomáhajú zvyšovať sebadôveru osobností v skupine; aktivity sú zvyčajne jednoduché, nekonfrontačné, zábavné, ale začínajú proces introspekcie, sebanahliadnutie).

V druhej časti bola pozornosť sústredená na „self-koncept“ osobnosti, čiže na „ja“ ako východzí bod pre poznanie seba samého, hľadanie sa, sebaopozorovanie a rozlišovanie svojich emócií, sebauvedomenie (cvičenia sú orientované na kognitívnu, emocionálnu, hodnotiacu a činnostnú, čiže konatívnu oblasť sebauvedomenia; študenti by mali pochopiť a uvedomiť si, že štruktúra ich sebauvedomenia vytvára súhrn reálneho obrazu o sebe (presvedčenie spojené s predstavami

indivídua o tom, ako prijíma svoje aktuálne úlohy, roly a pod.); sociálneho obrazu (presvedčenie spojené s predstavami individua o tom, ako ho vnímajú a vidia iní) a individuálneho obrazu (predstavy o tom, akým by chcel byť); za organické súčasti self-konceptu človeka považujeme akceptáciu, kongruenciu a empatiu).

Tretia bola posunom k edukačnej praxi budúceho učiteľa. Orientovaná je na rozvíjanie tvorivosti a tvorivej kooperácie v skupine. Trénujú sa síce psychické funkcie a procesy osobnosti budúceho učiteľa, ale i jeho filozofia tvorivého života, čiže tvorivé city, motivácia k tvorivosti, tvorivosť v socializácii, medziľudských vzťahoch, tvorivosť v axiologizácii a metakreativita.

Skôr než uvedieme výsledky nášho experimentu chceme podotknúť fakt, že problematiku tvorivosti nepovažujeme za vyčerpanú, a preto výsledky, ku ktorým sme dospeli neabsolutizujeme a cítime svoju otvorenosť k uvedenej problematike.

Metodológia a metodika výskumu

Ciele výskumu

V súvislosti s teoretickými východiskami skúmania tvorivosti v podmienkach edukácie a našim predmetom výskumu nás zaujímala odpoveď na tieto otázky:

Aké sú postoje študentov učiteľstva k tvorivosti? Ako sa posudzujú budúci učitelia vo svojej tvorivosti? Akým tvorivým potenciálom skutočne disponujú? Je možné tvorivý výkon v učiteľskej príprave zámerne meniť? Ak áno ako?

Všeobecným cieľom nášho výskumu bolo experimentálne overiť účinnosť nami zostaveného programu Tvorivý učiteľ, v pregraduálnej príprave učiteľov.

Hlavným cieľom bolo sledovať dynamiku zmien v postojoch k tvorivosti, v sebaopisovaní tvorivosti a v tvorivom výkone u študentov učiteľstva.

Sekundárnym cieľom bolo zostaviť program Tvorivý učiteľ, ktorý by rozvíjal tvorivý potenciál budúcich učiteľov a mohol sa realizovať v prirodzených podmienkach ich pregraduálnej prípravy.

Komplexným cieľom, vo vzťahu k praxi, bolo v pregraduálnej príprave učiteľa formovať takú osobnosť, ktorej orientácia by bola na sebaaktualizačnú tendenciu a viedla tak k tvorbe takých kompetencií, ktoré sú v súčasnosti požadované pre progresívne zmeny v školstve.

Problémy výskumu

Základným problémom bolo vytvoriť program na stimuláciu tvorivého potenciálu učiteľa v pregraduálnej príprave. V uvedenej súvislosti sme riešili problém rozvíjajúcich prvkov programu, ich adekvátnosť a účinnosť. Neľahkou úlohou bolo premyslieť časový priestor pre realizované zmeny, ktoré by sa mali prejaviť. Problém sme tiež vnímali v tom, ako zmeny objektívne vyhodnotíme.

Druhým problémom bolo vybrať výkonové a sebahodnotiace metódy na zistenie postojev, sebahodnotenia a samotnej kreativity študentov. Pri jeho riešení sa vynášali tieto otázky: Prejaví sa pôsobenie programu v daných testoch? Nastane tento špecifický transfer? Aké nešpecifické transfery sa objavajú?

Komplexným problémom nášho experimentu bola interpretácia zistených výsledkov a údajov. Nakoľko tvorivosť je psychologický fenomén, náš výskum mal interdisciplinálny charakter. Samotná výskumná, ale aj interpretačná rovina bola v oblasti psychodidaktickej.

Úlohy výskumu

- zostaviť program, ktorý sme nazvali Tvorivý učiteľ s dominantným postavením metód, techník a stratégií na tvorivé riešenie problémov, na vlastnosti tvorivej osobnosti a úlohy s kolatívnymi premennými, ktoré by rozvíjali samotnú tvorivosť a zároveň menili postoje študentov k tvorbe a sebahodnoteniu vlastnej kreativity;
- pripraviť a vybrať metódy, techniky a stratégie na overenie účinnosti nami zostaveného programu Tvorivý učiteľ;
- vybrať vzorku výskumu;
- zistiť zmeny vo výkonoch tvorivosti, tj. v úrovni tvorivých schopností vo faktoroch: fluencia, flexibilita, originalita pred a po experimente;
- zistiť postoje študentov k tvorivosti a ich dynamiku zmien pred a po experimente;
- vyhodnotiť efektívnosť programu štatistickým spracovaním výsledkov a kvalitatívnou analýzou.

Hypotézy

V súvislosti s cieľmi a úlohami výskumu sme si stanovili všeobecnú hypotézu

H Predpokladáme, že program Tvorivý učiteľ v experimentálnej skupine významne ovplyvní rozvoj tvorivosti a pozitívne zmení postoje k tvorivej činnosti u študentov učiteľstva v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Z tejto všeobecnej hypotézy sme dedukovali nasledovné hypotézy:

H1.: Realizáciou programu Tvorivý učiteľ sa v experimentálnej skupine pozitívne zmení postoj študentov k tvorivosti a sebahodnotovanie vlastných tvorivostných predpokladov.

H2.: Realizáciou programu Tvorivý učiteľ sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši tvorivý výkon, a to vo faktoroch fluencia, flexibilita i originalita.

H3.: Predpokladáme, že po absolvovaní programu Tvorivý učiteľ budú mať študenti experimentálnej skupiny (ďalej ES) voči kontrolnej skupine (ďalej KS) pozitívnejší postoj k tvorivosti, kvalitnejšie sebahodnotenie vlastných tvorivých potencialít a vyšší tvorivý výkon.

Zdôvodnenie hypotéz:

H1 Vlastná skúsenosť, ktorú študenti ES zažívajú zo slobody tvorby, možnosti vyjadrenia svojich myšlienok, predstáv, pocitov ich ovplyvní v pozitívnom sebaopisovaní a v pozitívnom postoji k tvorivosti a vlastnej tvorbe.

H2 Súborom divergentných úloh s viacerými alternatívami výsledkami či alternatívnym procesom, predpokladáme, že sa rozvinú jednotlivé tvorivé schopnosti študentov ES. Obávame sa rozvoja originálneho myslenia a teda, či nami skonštruovaný program bude rozvíjať tak závažnú oblasť osobnostného profilu, v takom krátkom čase a takej heterogénnej skupine (menej tvoriví, väčšmi tvoriví...).

H3 Je komplexná. Tento predpoklad sme vyslovili z dôvodu, že tvorivosť vnímame v dynamickej a komplexnej jej povahe. Už samotnou účasťou študentov ES v programe Tvorivý učiteľ, ktorého povaha je humanistická a kreatívna, sa môžu pozitívne meniť ich postoje k tvorivosti, či sebaopisovanie vlastnej tvorivosti čím sa môže stimulovať a rozvíjať aj samotný tvorivý výkon – vo fluencii, flexibilitate a koniec koncov aj originalite.

Charakter výskumu

Z hľadiska cieľa nášho výskumu sme sa rozhodli pre experiment, ktorý je definovaný ako taký typ empirického výskumu, pri ktorom výskumník manipuluje a kontroluje jednu alebo viac premenných (nezávisle premenných) a pozoruje závisle premennú (premenné) vo vzťahu k sprievodným zmenám, ktoré v závisle premennej spôsobuje manipulácia s nezávisle premennou alebo premennými. Hoci je časovo a organizačne náročný, má najlepšiu silu pravdivosti, umožňuje sledovať relevantné premenné v časovej dimenzii, ante-meranie umožňuje zrovnoceniť vzorky oboch skupín na vstupe experimentu, prípadne kontrolu relevantných vstupných premenných.

Jeho metodologickú výhodu vidíme v tom, že umožňuje sledovať niekoľko premenných na vstupe, na výstupe experimentu a v tom, že umožňuje kombinovať sebahodnotiace metódy, ktoré sa orientujú viac na prežívanie (WKOPAY, IPOT) s výkonovými meraniami (Torrance).

Kontrolu vonkajšieho systematického rozptylu (vplyvu nežiaducich nezávisle premenných) sme zabezpečili náhodným pridelením podmienok experimentálnym skupinám.

Pri realizácii experimentu sme pracovali so štyrmi skupinami, a to s dvomi ES a s dvomi KS, ktorým sme podmienky pridelili náhodne. V ES sme uskutočnili experimentálny zásah. Pred ním a po ňom sme vo všetkých skupinách vykonali vstupné a výstupné merania.

Keďže skupiny boli na vstupe zrovnocenné, náhodne sme im pridelili podmienky ES a KS. Získané výsledky môžeme zovšeobecniť a považovať ich za platné pre celú populáciu budúcich učiteľov.

Metódy výskumu

Na získanie dát boli v našom výskume použité tieto metódy:

IPOT– Individuálne Predstavy O Tvorivosti – ide o postojový škálový dotazník Zelinu. Zisťuje, či sú predstavy a postoje k tvorivosti správne alebo skreslené (kognitívna zložka), či sú postoje k tvorivosti priaznivé alebo nepriaznivé (afektívna zložka), či by subjekt chcel niečo urobiť na zvýšenie svojej tvorivosti (postojová, konatívna zložka). Dá sa vyhodnocovať kvantitatívne a kvalitatívne. Vhodný je na experimenty, v ktorých sa predpokladá zmena postojov, názorov, predstáv respondentov o tvorivosti.

WKOPAY– What Kind Of Person Are You? – ide o dotazník na sebaoposúdenie tvorivých predpokladov osobnosti, ktorý zostavili Torrance a Khatena a pre naše podmienky upravil (zmenil názvy niektorých faktorov, aby lepšie zodpovedali zneniu otázok a i.) Zelina. Otázky sú koncipované do dvojíc a subjekt vyberá vždy jednu z alternatív, pričom otázky sa opakujú v obmenenej podobe vždy s novou otázkou vo dvojici. Sledovaných je päť faktorov osobnosti, ktoré podľa teórie Torrancea a Khatenu podmieňujú tvorivosť – *sebavedomie, sebadôvera; zvedavosť, motivácia pre tvorivosť; intuícia, fantázia; pracovitosť, rozhodnosť; citlivosť, humor*. Predpoklad autorov bol, že čím vyššie skóre bude dosiahnuté v uvedených piatich faktoroch osobnosti, tým osoba samu seba posudzuje tak, že má vyššie osobnostné predpoklady pre tvorivosť. Technika vyhodnocovania dotazníka spočíva v tom, že každej charakteristike pridáme určitý počet bodov na základe bodovacieho kľúča. Z každého páru charakteristík je jedna z nich pridelená k niektorej z piatich kategórií vlastností. Ak spočítame body, zistíme maximálny možný počet bodov za jednotlivé faktory osobnosti. Dosiahnutý počet bodov znamená mieru ich zastúpenia u daného jedinca. Čím vyšší počet bodov študent dosiahne, tým má osobnosť väčšie predpoklady pre tvorivosť.

Torranceov figurálny test tvorivosti – Torrance Test of Creativity Thinking, TFTT – je súborom troch figurálnych testov. Z tohto súboru sme vybrali subtest KRUHY, ktorý s normami na našu populáciu pripravila Jurčová. Test sa ukázal ako vhodný pre zisťovanie schopností subjektu produkovať divergentné figurálne jednotky. Vyhodnocuje fluenciu, flexibilitu a originalitu produkcií. Výsledky sa môžu porovnávať medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou, medzi ante- a post-meraniami.

Pre spracovanie a analýzu získaných dát sme využili tieto štatistické metódy:

Párový t – test, ktorý sa používa pre závislé vzorky a testuje rozdiel priemerov jednej skupiny (medzi ante a post). Použili sme ho na zistenie toho, či je rozdiel priemerov iba náhodný, alebo štatisticky významný.

Nepárový t – test, ktorý sa používa pre nezávislé vzorky a testuje rozdiel priemerov dvoch skupín (medzi ES a KS). Použili sme ho na zistenie toho, či je rozdiel priemerov iba náhodný, alebo štatisticky významný.

Nepárový a párový t-test je možné použiť aj na malých vzorkách (< 50), ak je však dodržaný predpoklad normálneho rozloženia v oboch skupinách a rozptyly týchto skupín sa významne nelíšia. Normalitu sme zisťovali vykonaním testu normality. Ak test zamietal normálnosť museli sme použiť neparametrickú alternatívu: *Mann-Whitneyov U test*, ktorý testuje rozdiel mediánov (čo bol aj náš prípad).

Pri popise jednotlivých štatistických metód sme vychádzali z nasledujúcich zdrojov: Hendel, 2006; Rimarčík, 2007; <http://www.statistika.host.sk>.

Náročná pre nás bola kvalitatívna interpretácia zistení, pretože sme sa pohybovali v poli interdisciplinárneho výskumu – psychopedagogickom, a preto okrem kvantitatívnej analýzy sme realizovali interpretáciu *kvalitatívnu, kauzálnu a deskriptívnu*.

Vzorka výskumu

Výskumu sme realizovali na Prešovskej Univerzite, konkrétne na Fakulte humanitných a prírodných vied v Prešove. Pri výbere respondentov výskumu sme podmienky kontrolných a experimentálnych skupín prideľovali už hotovým skupinám študentov, tzv. trsom, a nie jednotlivcom, čo znamená, že sme použili trsový, skupinový, výber. Aby sme pri tomto výbere zabezpečili reprezentatívnosť získaných výsledkov, dodržali sme také podmienky, že experimentálne a kontrolné skupiny boli rovnako veľké a vnútorné rovnorodé.

Celkom sme do výskumu zapojili 188 respondentov, z toho 96 študentov v dvoch ES a 92 študentov v dvoch KS. Dôvod pre takýto výber a usporiadanie vzorky bol ten, že v súvislosti s vnútornou reformou vysokých škôl a zmenou obsahu i časovej dotácie pedagogicko-psychologických disciplín došlo k zmenám v učiteľskej príprave na PU. Jedna KS a ES študovala podľa pôvodnej koncepcie učiteľskej prípravy a druhá KS a ES podľa koncepcie novej. *Vzorku sme rozdelili a pomenovali nasledovne:*

1. študenti „všeobecného základu“ (ďalej len VZ) – išlo o jednu KS_VZ (44 študentov) a ES_VZ (51 študentov) v pôvodnom študijnom programe, ktorý mal názov „všeobecný základ“
2. študenti „spoločensko-vedného a pedagogicko-psychologického základu“ (ďalej len SVaPPZ) – išlo o druhú KS_SVaPPZ (48 študentov) a ES_SVaPPZ (45 študentov) v novej koncepcii vzdelávania budúcich učiteľov.

Experiment sme koncipovali do dvoch semestrov v každej experimentálnej skupine a realizovali v prirodzených podmienkach vysokoškolského štúdia pregraduálnej prípravy učiteľa. Študenti VS_ES absolvovali program Tvorivý učiteľ v predmetoch: základy didaktiky, všeobecná pedagogika a psychológia tvorivosti a študenti SVaPPZ_ES absolvovali program Tvorivý učiteľ v predmetoch: všeobecná didaktika a kooperatívne vyučovanie. V experimentálnych

skupinách vyučoval vysokoškolský učiteľ s titulom docenta, PhD. V kontrolných skupinách, kde Program nebol realizovaný a vyučovalo sa tzv. tradičným spôsobom, výučbu zabezpečoval vysokoškolský učiteľ PhDr., PhD. Garantom obsahu všetkých uvedených predmetov bol vysokoškolský učiteľ doc., PhD. Experiment prebiehal v rozsahu 20 štyridsaťpäť minútových vyučovacích hodín + 20 hodín štyridsaťpäť minútových vyučovacích hodín počas semestrov. Tretiu časť tvoril blok 6-tich štyridsaťpäť minútových vyučovacích hodín (3 dvojhodinovky) realizovaný v mimo vyučovacom čase. Celý rozsah programu bol 52 vyučovacích hodín. Tým, že sme experiment realizovali v časovom rozpätí piatich rokov, sme eliminovali vplyv prostredia a vzájomnej komunikácie medzi študentmi. Túto nežiaducu premennú vieme eliminovať aj tým, že je možné opticky krížovo porovnať kontrolné i experimentálne skupiny podľa pôvodného a súčasného študijného plánu.

Premenné, ktoré boli určené pre očakávané zmeny v experimente a boli súčasťou programu na rozvíjanie tvorivosti v pregraduálnej príprave učiteľa, sú rôzne motivačné stratégie, terapeutické techniky, divergentné úlohy, aktívacie hodnotiaceho i sebahodnotiaceho myslenia.

Postup vo výskume

Prehľad v teoretických a výskumných problémoch tvorivosti, definovanie cieľov, vymedzenie hypotéz a určenie metodologickej stratégie postupu nášho výskumu vytvorili vstup pre realizáciu nášho experimentu s ante- a post-meraniami v ES a KS. Po ňom sme zostavili batériu testov na meranie relevantných premenných.

Nasledujúcim krokom bola realizácia vstupných meraní vo všetkých skupinách v rozmedzí jedného týždňa bez možnosti vzájomne sa ovplyvňovať pri vyplňovaní testov a dotazníkov. Inštrukcie a motivácia k jednotlivým testom boli štandardné a prebiehali tak, ako si to uvedené metodiky vyžadujú.

Po vstupnom meraní sa v experimentálnych skupinách realizoval program Tvorivý učiteľ. V kontrolných skupinách pokračovala výučba na vysokej škole tradičným spôsobom, tj. prevažovali prednášky a semináre. V prednáškach dominoval výklad tém plynúcich zo syláb predmetu a v seminároch tradične zažívané referáty, prezentácie tém. Hodiny boli orientované na Čo? (napr. Čo je tvorivosť? Aké sú metódy rozvoja tvorivosti? atď.) a nie na Ako? V niektorých seminároch KS boli využité aj zážitkové metódy, riešenie a modelovanie problémových situácií, tímová práca, ale ich výber bol intuitívny, náhodný k téme. Vo výučbe dominoval výklad pedagóga s minimálnym priestorom pre diskusiu, vyjadrenie vlastného názoru či návrhu a pod.

Po uskutočnení experimentu sme realizovali výstupné merania vo všetkých ES a KS. Toto meranie prebiehalo za rovnakých podmienok a s rovnakými štandardnými inštrukciami ako na vstupe, no tentoraz so zámerom zistiť zmeny,

ktoré sa udiali pod vplyvom uplynulého času a programu. Dokončenie uvede-
ných krokov nám poskytlo materiál pre kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu.
Nevyskytli sa žiadne podstatné problémy počas realizácie výskumu, ktoré by
mohli skresliť, ovplyvniť alebo zmeniť pôvodné ciele.

Výsledky a interpretácia výskumu

Postoje k tvorivosti

V súvislosti s prvou hypotézou, sme využili dotazník WKOPAY, ktorý sleduje päť
premenných úzko súvisiacich so spôsobilosťami tvorivej osobnosti, a to seba-
vedomím, zvedavosťou, intuíciou, pracovitosťou a citlivosťou. Z hľadiska veri-
fikácie hypotézy sme vykonali vstupné merania v KS a ES_VS a v KS a ES_SV
a PPZ. Komplexné výsledky sebaoposúdenia tvorivosti pred experimentom sme
vyjadrili v tabuľke 1 a 2 (legenda je k tabuľkám 1 – 6).

Tabuľka 1

**Sebaoposúdenie tvorivosti študentov v dotazníku WKOPAY
pred experimentom**

WKOPAY (VZ pred experimentom)							
		S	Z	I	P	C	spolu
kontrolná skupina	aritmetický priemer	6,93	11,34	3,88	4,97	5,46	32,78
	smerodajná odchýlka	3,18	2,97	2,93	2,11	2,58	13,32
experimentálna skupina	aritmetický priemer	7,09	10,48	3,74	5,39	4,91	32,05
	smerodajná odchýlka	3,34	3,22	2,49	2,37	2,83	14,05
t-test		0,236	1,331	0,249	0,896	0,973	0,256

Legenda k tabuľkám 1 – 6

s – sebavedomie

z – zvedavosť

i – intúícia

p – pracovitosť

c – citlivosť

t-test – štatistická významnosť rozdielov

* – štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,05$ (95%)

** – štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,01$ (99%)

*** – štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,001$ (99,9%)

Tabuľka 2**Sebaposúdenie tvorivosti študentov v dotazníku WKOPAY pred experimentom**

WKOPAY (SVaPPZ pred experimentom)							
		S	Z	I	P	C	spolu
kontrolná skupina	aritmetický priemer	7,11	9,86	4,33	5,26	7,03	34,10
	smerodajná odchýlka	2,73	2,39	3,02	2,05	3,12	13,11
experimentálna skupina	aritmetický priemer	6,99	8,97	5,07	5,73	6,65	33,95
	smerodajná odchýlka	2,47	2,16	2,73	2,17	3,36	12,69
t-test		0,219	1,860	1,223	1,062	0,560	0,055

Prvou sledovanou premennou je sebavedomie, úzko súvisiace s hodnotením vlastného potenciálu k tvorivosti. Všetky sledované skupiny vykazovali z hľadiska sebavedomia druhé najvyššie skóre v sledovaných premenných. Najvyššie skóre dosiahla zvedavosť. Naopak intuícia, ktorá je významnou potenciou reflexívne správne konať, dosiahla najnižšiu úroveň skóre v oboch sledovaných skupinách. V týchto prípadoch a zároveň v prípade pracovitosti a citlivosti sa nepreukázala štatistická významnosť rozdielu medzi skupinami. Výsledky, ku ktorým sme dospeli nás vedú ku konštatovaniu, že ES_VZ_SVaPPZ a KS_VZ_SVaPPZ sú v sebaposúdení tvorivosti zrovnocenné, vyrovnané.

Prvý experimentálny zásah sme vykonali na vzorke ES_VZ a komplexný pohľad zmien po experimente uvádzame v tabuľke 3. Z hľadiska pôsobenia nami skonštruovaného programu rozvíjania tvorivosti na jednotlivé premenné sme dospeli k týmto výsledkom:

- Z hľadiska sebavedomia sa nám v experimentálnej skupine zvýšilo skóre zo 7,09 pred na 10,41 po experimente. Rozdiel v skóre je na úrovni štatistickej významnosti 0,001. Vplyvom programu rozvíjania tvorivosti sa zvýšilo hodnotenie vlastných síl a sebadôvera pri riešení tvorivých úloh.
- Zvedavosť, napriek tomu že na vstupe dosahovala najvyššie skóre, stúpala ešte výraznejšie, a to na úrovni štatistickej významnosti s koeficientom 0,001 čo nás vedie k záveru, že významne vzrastol záujem študentov a ich nadšenie pre riešenie tvorivých úloh.
- Intuícia, zo všetkých premenných, narástla najviac, z priemerného skóre 3,74 na 9,06, čím sme zaznamenali štatistickú významnosť rozdielov na hladine 0,001 %.

- Naopak, najmenší rozdiel voči vstupným meraniam dosiahla pracovitosť, kde sme zaznamenali štatistickú významnosť rozdielov na hladine 0,05 %. V tejto premennej sledujeme schopnosť pracovať pod tlakom. Učiteľia v praxi, sú vystavení súvislému, dlhodobému tlaku, a preto na základe výsledkov môžeme predpokladať, že budúci učiteľia už disponujú určitou frustračnou toleranciou.
- Premenná citlivosť sa po experimente štatisticky významne zvýšila z hodnoty 4,91 na 8,23. Ide o štatisticky významný rozdiel s koeficientom 0,001.
- Celkové sebaopisúdenie tvorivosti v ES_VZ dosiahla v rozdieloch medzi anté a post meraním úroveň štatistickej významnosti na hladine 0,001%. Týmto sme mohli potvrdiť prvú časť našej hypotézy o účinnosti programu rozvíjania tvorivosti na sebaopisúdenie tvorivostných predpokladov osobnosti učiteľa v pregraduálnej príprave. Uvedené dokumentujeme porovnaním údajov medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou po experimente pri vzorke VZ v tabuľke 4.
- Pôsobenie programu rozvíjania tvorivosti sa štatisticky významne potvrdil vo všetkých premenných, najvýraznejšie v citlivosti a najmenej v pracovitosti. Uvedené tvrdenie platí pre všetky sledované skupiny medzi anté a post meraním.
- Celkové sebaopisúdenie tvorivosti študentov v porovnaní KS a ES_VS dosiahol koeficient 0,001. Uvedený údaj považujeme ako objektívne potvrdenie prvej súčasti našej prvej hypotézy.

Tabuľka 3

Sebaopisúdenie tvorivosti študentov v dotazníku WKOPAY pred experimentom a po ňom

WKOPAY (VZ pred experimentom a po ňom)							
		S	Z	I	P	C	spolu
experim. skupina (ante)	aritmetický priemer	7,09	10,48	3,74	5,39	4,91	32,05
	smerodajná odchýlka	3,34	3,22	2,49	2,37	2,83	14,05
experim. skupina (post)	aritmetický priemer	10,41	13,82	9,06	6,68	8,23	48,60
	smerodajná odchýlka	4,11	3,82	3,21	2,95	3,11	16,90
t-test		4,231***	4,518***	8,825***	2,300*	5,351***	5,087***

Tabuľka 4**Sebaposúdenie tvorivosti študentov v dotazníku WKOPAY po experimente**

WKOPAY (VZ po experimente)							
		S	Z	I	P	C	spolu
kontrolná skupina	aritmetický priemer	6,88	11,15	4,08	5,31	4,82	32,64
	smerodajná odchýlka	3,69	3,58	2,97	3,11	3,03	16,08
experim. skupina	aritmetický priemer	10,41	13,82	9,06	6,68	8,23	48,60
	smerodajná odchýlka	4,11	3,82	3,21	2,95	3,11	16,90
t-test		4,329***	3,460***	7,722***	2,178*	5,336***	4,644***

Druhý experimentálny zásah sme vykonali na vzorke ES_SVaPPZ. Po experimente sme došli k týmto výsledkom, ktoré uvádzame v tabuľkách 5 a 6 a interpretujeme ich takto:

- Sebavedomie, s druhým najvyšším skóre pred aj po experimente, dosiahlo z hľadiska štatistickej významnosti úroveň 0,001.
- Zvedavosť, s najvyšším skóre práve v tejto vzorke zaznamenala najvyšší nárast medzi ante 8,97 a post 14,37 meraním priemerov, na úrovni štatistickej významnosti 0,001.
- Aj keď rozdiel v priemeroch intuície nebol taký výrazný ako v predchádzajúcich premenných, pôsobením programu rozvíjania tvorivosti sa zvýšila podobne ako sebavedomie a zvedavosť na úrovni štatistickej významnosti 0,001.
- Premenné pracovitosť a citlivosť sa pohybovali na úrovni štatistickej významnosti 0,05 a 0,01. V porovnaní s ostatnými premennými dosiahli nižšiu úroveň štatistickej významnosti, napriek tomu ich môžeme považovať za relevantné a platné vo vzťahu k hypotéze.
- Celkové sebaposúdenie tvorivosti vo vzorke ES_SV a PPZ podobne ako vo vzorke ES_VS, dosiahlo úroveň štatistickej významnosti 0,001 (99,9 %). Uvedený výsledok je v smere potvrdenia prvej našej hypotézy, že nami skonštruovaný program podporí sebaposúdenie respondentov k tvorivosti. Pre korektné potvrdenie i celkovú verifikáciu prvej časti hypotézy porovnávame výsledky medzi KS a ES_SV a PPZ po experimente a tie uvádzame v tabuľke 6.

- Rozdiely medzi premennými v KS a ES_SV a PPZ po experimente sú na hladine štatistickej významnosti. Dokonca v porovnaní oboch skupín je premenné pracovitost' a citlivosť na hladine 99% významnosti.
- Celkové skóre v sebaoposúdení tvorivosti študentov je v porovnaní medzi KS a ES_SV a PPZ na úrovni štatistickej významnosti. Nárast je potvrdením časti našej prvej hypotézy.

Tabuľka 5
Sebaoposúdenie tvorivosti študentov v dotazníku WKOPAY pred experimentom a po ňom

WKOPAY (SVaPPZ pred experimentom a po ňom)							
		S	Z	I	P	C	Spolu
experim. skupina (ante)	aritmetický priemer	6,99	8,97	5,07	5,73	6,65	33,95
	smerodajná odchýlka	2,47	2,16	2,73	2,17	3,36	12,69
experim. skupina (post)	aritmetický priemer	10,17	14,37	8,14	7,06	8,91	49,24
	smerodajná odchýlka	3,76	4,13	2,54	2,66	3,28	16,07
t-test		4,796***	7,884***	5,544***	2,620*	3,243**	5,053***

Tabuľka 6
Sebaoposúdenie tvorivosti študentov v dotazníku WKOPAY po experimente

WKOPAY (SVaPPZ po experimente)							
		S	Z	I	P	C	Spolu
kontrolná skupina	aritmetický priemer	6,98	9,33	5,13	5,21	6,83	34,06
	smerodajná odchýlka	4,01	3,99	2,82	3,14	3,34	17,01
experim. skupina	aritmetický priemer	10,17	14,37	8,14	7,06	8,91	49,24
	smerodajná odchýlka	3,76	4,13	2,54	2,66	3,28	16,07
t-test		3,908***	5,920***	5,338***	3,023**	2,994**	4,369***

Pre potvrdenie našej prvej hypotézy bolo nevyhnutné zistiť zmeny v postojoch k tvorivosti u respondentov nášho výskumu. Formovať postoj je náročné, pretože ide o akýsi druh manipulácie, s cieľom dosiahnuť určitý výsledok. V našom prípade šlo o bezprostredné ovplyvňovanie postojov a názorov respondentov ES nášho výskumu na tvorivosť. Konečným našim cieľom bolo formovať postoje študentov tak, aby využívali možnosti, ktoré tvorivosť prináša z hľadiska sebaaktualizácie i školského prostredia.

Metódu, ktorú sme využili pre testovanie postoja, nazývame IPOT (individuálne predstavy o tvorivosti). Keďže sleduje iba jednu premennú, individuálne predstavy o tvorivosti, je dôležité uviesť, že otázky a škály obsahujú diferencované odpovede, súvisiace s uplatnením tvorivosti v reálnom živote. Vytvára sa tak priestor pre vyjadrenie postoja na možnosti rozvíjania tvorivosti, na jej využitie v reálnom živote, ale aj priestor pre nesprávne chápanie tvorivosti, jej vymedzenie, či úlohu, ktorú v živote zohráva.

IPOT umožňuje realizovať nielen kvantitatívnu, ale tiež kvalitatívnu analýzu, keďže kombinuje opytovaciu metódu s hodnotiacou škálou. Zistené výsledky uvádzame v tabuľkách 7 – 12.

Prioritou pre verifikáciu našej prvej hypotézy je preukázať zrovnocennenie skupín nášho výskumu. Medzi KS a ES_VS a KS a ES_SV a PPZ nie je medzi priermi na vstupe štatisticky významný rozdiel. Začíname teda s vyrovnanými názormi a postojmi na tvorivosť. (Tab.7 - 8).

Tabuľka 7

Postoje študentov k tvorivosti v dotazníku IPOT pred experimentom

IPOT (VZ pred experimentom)		
		IPOT
kontrolná skupina	aritmetický priemer	19,83
	smerodajná odchýlka	1,49
experimentálna skupina	aritmetický priemer	20,16
	smerodajná odchýlka	1,57
t-test		1,035

Legenda k tabuľkám 7 – 12

t-test – štatistická významnosť rozdielov

* - štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,05$ (95%)

** - štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,01$ (99%)

*** - štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,001$ (99,9%)

Tabuľka 8
Postoje študentov k tvorivosti v dotazníku IPOT
pred experimentom

IPOT (SVaPPZ pred experimentom)		
		IPOT
kontrolná skupina	aritmetický priemer	21,35
	smerodajná odchýlka	2,03
experimentálna skupina	aritmetický priemer	21,42
	smerodajná odchýlka	1,79
t-test		0,174

Keďže sledujeme dokázanie, prípadne zamietnutie, prvej hypotézy, našou snahou bolo v experimente, prostredníctvom programu Tvorivý učiteľ ovplyvniť postoje študentov k tvorivosti a ich názory na kreativitu. Dospeli sme k týmto výsledkom (Tab. 9–10):

Tabuľka 9
Postoje študentov k tvorivosti v dotazníku IPOT
pred experimentom a po ňom

IPOT (VZ pred experimentom a po ňom)		
		IPOT
experimentálna skupina (ante)	aritmetický priemer	20,16
	smerodajná odchýlka	1,57
experimentálna skupina (post)	aritmetický priemer	20,96
	smerodajná odchýlka	3,27
t-test		1,466

Tabuľka 10**Postoje študentov k tvorivosti v dotazníku IPOT po experimente**

IPOT (VZ po experimente)		
		IPOT
kontrolná skupina	aritmetický priemer	19,78
	smerodajná odchýlka	3,20
experimentálna skupina	aritmetický priemer	20,96
	smerodajná odchýlka	3,27
t-test		1,753

Prvou testovanou vzorkou je ES_VZ. Využili sme ante a post meranie, ktoré sa nám v aritmetických priemeroch zvýšilo z hodnoty 20,16 na hodnotu 20,96. Z hľadiska štatistickej významnosti však neevidujeme rozdiel, a preto nemôžeme na základe údajov potvrdiť hypotézu o účinnosti programu Tvorivý učiteľ na zmenu postoja k tvorivosti.

Meranie sme vykonali aj medzi KS a ES_VZ po experimente. Keďže išlo o vyrovnané skupiny pred experimentom, ani tu sa neprejavil účinok programu rozvíjania tvorivosti na zmenu postoja v štatistickej miere významnosti. Nemôžeme teda konštatovať, že rozdiel v priemeroch pri kontrolnej skupine 19,78 a priemerom 20,96 v skupine experimentálnej je potvrdením hypotézy, ktorá predpokladá účinnosť programu rozvíjania tvorivosti pri tejto premennej.

Uvedenú premennú sme sledovali aj pri vzorke SVaPPZ. Vplyvom programu rozvíjania tvorivosti sme dospeli k týmto výsledkom (Tab. 11–12).

Tabuľka 11**Postoje študentov k tvorivosti v dotazníku IPOT pred experimentom a po ňom**

IPOT (SVaPPZ pred experimentom a po ňom)		
		IPOT
experimentálna skupina (ante)	aritmetický priemer	21,42
	smerodajná odchýlka	1,79
experimentálna skupina (post)	aritmetický priemer	23,62
	smerodajná odchýlka	2,39
t-test		4,990***

Tabuľka 12
Postoje študentov k tvorivosti v dotazníku IPOT
po experimente

IPOT (SVaPPZ po experimente)		
		IPOT
kontrolná skupina	aritmetický priemer	20,44
	smerodajná odchýlka	2,16
experimentálna skupina	aritmetický priemer	23,62
	smerodajná odchýlka	2,39
t-test		6,665***

- Aj tu sme vykonali merania priemerov v experimentálnej skupine pred a po experimente. Zatiaľ čo pred experimentom sa hodnota postojov k tvorivosti pohybovala na úrovni 21,42, po experimente sa skóre zvýšilo na priemernú hodnotu 23,62. Z tohto pohľadu sa postoje a názory k tvorivosti zvýšili na úrovni štatistickej významnosti s koeficientom 0,001 (Tab. 11).
- V súvislosti s prvou hypotézou by sme mohli konštatovať účinnosť nášho programu vo vzťahu k zmene postoja, ale keďže v predchádzajúcom meraní v ES_VZ sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel, nemôžeme objektívne určiť premennú, ktorá vplýva na individuálne predstavy o tvorivosti študentov v pregraduálnej príprave učiteľov.

Vo vzťahu k prvej našej hypotéze môžeme zhrnúť interpretáciu zistených údajov takto:

1. Realizáciou experimentálneho zásahu prostredníctvom nami skonštruovaného programu v pregraduálnej príprave učiteľov sa v oboch sledovaných vzorkách zvýšilo sebaaposúdenie tvorivých predpokladov. Potvrdilo sa to v oboch experimentálnych skupinách, ale aj v konfrontácii medzi kontrolnými a experimentálnymi skupinami v anté a post meraniach.
2. Zaujímavosťou z hľadiska dominancie premenných disponovala najvyšším skóre zvedavosť pred sebavedomím. Tieto premenné mali najvyššie skóre pred a po experimente, preto sa účinnosť programu nevzťahuje k poradiu sledovaných premenných. Spomínaný fakt uvádzame ako inšpiráciu pre ďalšie skúmanie.

3. Sledovaním zmien postojov prostredníctvom dotazníka IPOT sa pôsobením experimentálneho zámeru nepotvrdila účinnosť programu vo vzorke VZ, naopak štatistický významný výsledok sa prejavil vo vzorke SVaPPZ. Vo všeobecnosti je postoj z hľadiska vývinu osobnosti príliš diferencovaný na to, aby sme mohli objektívne posúdiť dôvody, ktoré viedli k uvedenému výsledku.
4. Zovšeobecnením prvej hypotézy môžeme konštatovať, že účinnosť programu rozvíjania tvorivosti sa prejavila viac smerom k vnútorným aspektom osobnosti ako k vonkajším prejavovým postojom k sledovanej premennej. Potvrdzujeme tým prvú časť našej hypotézy, a to na hladine štatistickej významnosti, pričom druhá časť hypotézy nás vedie k motivácii v budúcnosti skúmať zdroje zmien postojov k tvorivosti u osobnosti. Postoj ako jedna z premenných nášho výskumu sa totiž vyvíja počas celého života človeka. Mení sa v súčinnosti so spoločensko-politickými i vnútornými požiadavkami osobnosti. Podobne je to aj pri osobnosti učiteľa, ktorý je spätý so všetkým novým a nepoznaným, pričom to konfrontuje s požiadavkami na školu. Tlak na správny postoj osobnosti učiteľa je vyvíjaný nielen zo subjektívneho hľadiska samotnej osobnosti, ale aj z celospoločenskej požiadavky naň. Preto je potrebné vplývať na formovanie postoja k tvorivosti, ktorá pomôže osobnosti učiteľa čeliť týmto požiadavkám a zároveň ho smerovať v smere aktualizacej tendencie.

Pre potreby nášho experimentu, okrem sebahodnotenia kreativity osobnosti a jej postojov k nej, sme pre jeho objektivitu potrebovali interpretovať najmä výsledky spojené s tvorivým výkonom. To dopĺňa celú štruktúru nášho experimentálneho zámeru, a to rozvíjať tvorivosť komplexne, z hľadiska jej najdôležitejších premenných.

Zmeny v tvorivom výkone

Pre vyhodnocovanie tvorivého výkonu sme využili figurálny test tvorivosti „KRUHY“. Ním sme overili druhú hypotézu, v ktorej sme predpokladali účinnosť programu Tvorivý učiteľ na tvorivý výkon, konkrétne vo faktoroch flexibilita, fluencia a originalita. V týchto súvislostiach považujeme túto metódu za najdôležitejšiu z hľadiska skúmania tvorivosti.

Prostredníctvom nej sme uskutočnili vstupné merania vo vzorke VZ a SV a PPZ. Následné zistenia uvádzame v Tab. 13–14.

Tabuľka 13
Tvorivé schopnosti študentov v teste KRUHY
pred experimentom

KRUHY (VZ pred experimentom)					
		fluencia	flexibilita	originalita	spolu
kontrolná skupina	aritmetický priemer	18,62	14,89	1,32	35,33
	smerodajná odchýlka	5,23	4,17	0,91	10,10
experimentálna skupina	aritmetický priemer	19,07	13,99	1,27	35,02
	smerodajná odchýlka	5,27	3,96	1,00	9,98
t-test		0,412	1,066	0,251	0,149

Legenda k tabuľkám 13 – 18

t-test – štatistická významnosť rozdielov

* - štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,05$ (95%)

** - štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,01$ (99%)

*** - štatistická významnosť rozdielov na úrovni $\alpha=0,001$ (99,9%)

Tabuľka 14
Tvorivé schopnosti študentov v teste KRUHY
pred experimentom

KRUHY (SVaPPZ pred experimentom)					
		fluencia	flexibilita	originalita	spolu
kontrolná skupina	aritmetický priemer	18,93	15,14	1,12	35,72
	smerodajná odchýlka	6,71	5,07	0,86	12,34
experimentálna skupina	aritmetický priemer	18,40	14,33	0,96	34,87
	smerodajná odchýlka	6,29	5,13	0,68	11,84
t-test		0,029	0,757	0,980	0,335

Z hľadiska jednotlivých premenných, vyhodnocovanie testu „kruhy“, začíname fluenciou. Tá predstavuje plynulosť, resp. schopnosť rýchlo produkovať nápady. Charakterizuje ju bohatosť produkcie množstva myšlienok v určitom časovom spektre. Uvedené sme testovali KS a ES_VZ pred experimentom. Rozdiely medzi týmito skupinami sú minimálne, teda mimo úrovne štatistickej významnosti. Vo fluencii má ES_VZ mierne vyššie skóre ako KS_VZ. Pri fluencii vo vzorke SVaPPZ dosiahla vyššie priemerné skóre KS_SVaPPZ v porovnaní s ES_SVaPPZ, pričom rozdiel medzi nimi nevykazuje štatistickú významnosť.

Druhou sledovanou premennou je flexibilita, ktorá znamená schopnosť zmeniť riešenie problému, resp. riešiť problém viacerými spôsobmi. Vyhodnocovanie sa realizuje kategorizáciou jednotlivých podnetov (riešení) v širšom spektre ich využiteľnosti. Z hľadiska flexibility disponuje výraznejším skóre KS pred ES vo VZ i SVaPPZ, ale rozdiel medzi nimi nie je štatisticky významný.

Premennú, ktorá je verejnosti najznámejšia, nazývame originalita. Ide o nové neopakovateľné riešenia. Originálnym riešením je to, ktoré sa nevyskytuje viac ako v piatich prípadoch zo sto. Výsledky súvisiace s touto premennou interpretujeme takto:

- Vyším priemerným skóre originality v skupine VZ disponuje ES (Tab. 13) a v SVaPPZ KS (Tab. 14), pričom rozdiely nie sú štatisticky významné. Krížové porovnanie medzi kontrolnými a experimentálnymi skupinami oboch skúmaných vzoriek vykazuje nízky rozdiel v skóre tvorivých schopností. Uvedené potvrdzuje vyrovnanosť kontrolných i experimentálnych skupín pred experimentom.
- Sledujeme ešte jednu premennú, ktorú nazývame celkové skóre tvorivosti. Ide o samotnú tvorivú schopnosť, ktorá v porovnaní medzi kontrolnými a experimentálnymi skupinami nie je na úrovni štatistickej významnosti (Tab. 13–14).

Prvé vyhodnotenie zmien po experimentálnom zásahu začíname na vzorke VZ, kde sme v ES realizovali nami skonštruovaný program. Zistili sme takého výsledky (Tab. 15):

Tabuľka 15

**Tvorivé schopnosti študentov v teste KRUHY
pred experimentom a po ňom**

KRUHY (VZ pred experimentom a po ňom)					
		fluencia	flexibilita	originalita	spolu
experimentálna skupina (ante)	aritmetický priemer	19,07	13,99	1,27	35,02
	smerodajná odchýlka	5,27	3,96	1,00	9,98
experimentálna skupina (post)	aritmetický priemer	22,38	16,82	2,32	42,04
	smerodajná odchýlka	5,92	5,09	1,13	11,90
t-test		2,828**	2,958**	4,711***	3,054**

- S využitím ante a post merania v experimentálnej skupine sa zvýšila fluencia v priemere z 19,07 na 22,38. Uvedená premenná sa zvýšila pôsobením programu rozvíjania tvorivosti na 99 % úrovni štatistickej významnosti s koeficientom 0,01.
- Flexibilita sa vo vzorke VZ pred experimentom pohybovala v priemere na úrovni 13,99. Táto premenná sa pod vplyvom pôsobenia experimentálneho zámeru zvýšila na priemer 16,82. Dosiahla tým zvýšenie na úrovni štatistickej významnosti 0,01.
- Originalita, ako najvýznamnejšia premenná, nedosiahla výrazný rozdiel v priemeroch, napriek tomu jej zvýšenie pôsobením programu rozvíjania tvorivosti je na 99,9 % úrovni štatistickej významnosti.
- Celkové tvorivé schopnosti stúpli v experimentálnej skupine z merania ante 35,02 na meranie post 42,04. Ide o výrazné zvýšenie skóre na úrovni 0,01 (99 %) hladine štatistickej významnosti.
- Všetky nami sledované premenné v teste „kruhy“ sa pôsobením programu rozvíjania tvorivosti zvýšili na úrovni štatistickej významnosti, čím sme potvrdili druhú hypotézu. Pre ucelenosť experimentu ponúkame konfrontáciu výsledkov post meraní v ES_VZ s KS_VZ (Tab.16).

Tabuľka 16**Tvorivé schopnosti študentov v teste KRUHY po experimente**

KRUHY (VZ po experimente)					
		fluencia	flexibilita	originalita	spolu
kontrolná skupina	aritmetický priemer	18,57	14,23	1,37	34,60
	smerodajná odchýlka	5,68	5,12	1,02	11,62
experimentálna skupina	aritmetický priemer	22,38	16,82	2,32	42,04
	smerodajná odchýlka	5,92	5,09	1,13	11,90
t-test		3,405***	5,440***	11,900***	3,039***

Rozdiely v týchto sledovaných skupinách sú ešte výraznejšie ako v experimentálnej skupine pred a po experimente. Zatiaľ čo kontrolná skupina pri fluencii disponovala priemerom 18,57, experimentálna skupina v post meraní disponovala priemerom 22,38. Rozdiely na hladine štatistickej významnosti 0,001 boli aj vo faktoroch flexibilita, originalita a celkovom skóre tvorivých schopností (Tab. 16). Uvedené výsledky nám potvrdili druhú hypotézu, ktorá predpokladá, že program rozvíjania tvorivosti v pregraduálnej príprave učiteľa zvýši celkový tvorivý výkon, ale aj konkrétne súčasti tvorivosti ktorými sú fluencia, flexibilita i originalita.

Rovnaké premenné sme sledovali aj vo vzorke SVaPPZ. Údaje, ku ktorým sme dospeli, uvádzame v Tab. 17.

Tabuľka 17**Tvorivé schopnosti študentov v teste KRUHY pred experimentom a po ňom**

KRUHY (SVaPPZ pred a po experimente)					
		fluencia	flexibilita	originalita	spolu
experimentálna skupina (ante)	aritmetický priemer	18,40	14,33	0,96	34,87
	smerodajná odchýlka	6,29	5,13	0,68	11,84

experimentálna skupina (post)	aritmetický priemer	22,21	18,35	2,34	43,86
	smerodajná odchýlka	5,35	5,11	1,17	11,32
t-test		3,102**	3,742***	6,930***	3,697***

- Vykonaním ante a post merania v ES_SVaPPZ sa nám pôsobením programu zvýšila fluencia z priemeru 18,40 pred experimentom na priemer 22,21 po experimente. Dosiahli sme rozdiel na úrovni štatistickej významnosti 0,01.
- Rozvoj flexibility bol ešte úspešnejší, keďže tá sa zvýšila z priemeru 14,33 až na úroveň 18,35, pričom sme dosiahli štatistickú významnosť v rozdieloch s koeficientom 0,001.
- Originalita dosiahla podobnú úroveň štatistickej významnosti, pričom sa priemer originálnych figurálnych kresieb zvýšil z 0,96 na 2,34. Rozdiel v hodnotách je na úrovni 99,9 % štatistickej významnosti.
- Aj celkový tvorivý výkon dosiahol štatisticky významné rozdiely, preto môžeme konštatovať aj v tomto prípade potvrdenie tretej hypotézy.

Konfrontácii sme podrobili kontrolnú a experimentálnu skupinu po experimente, kde sme meraním zistili nasledovné údaje (Tab. 18):

Tabuľka 18

Tvorivé schopnosti študentov v teste KRUHY po experimente

KRUHY (SVaPPZ po experimente)					
		fluencia	flexibilita	originalita	spolu
kontrolná skupina	aritmetický priemer	18,82	15,19	1,18	35,72
	smerodajná odchýlka	5,53	4,66	0,93	10,96
experimentálna skupina	aritmetický priemer	22,21	18,35	2,34	43,86
	smerodajná odchýlka	5,35	5,11	1,17	11,32

Fluencia i flexibilita sa v porovnaní medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou zvýšila na úrovni štatistickej významnosti s koeficientom 0,01. Údaje sú podobné ako v experimentálnej skupine ante a post merania, keďže išlo o vyrovnané skupiny. Výraznejší rozdiel bol dosiahnutý v originalite a pri celkovom tvorivom výkone, kde sa štatistická významnosť rozdielov pohybuje na úrovni 99,9 %.

Vykonaním experimentálneho zásahu, prostredníctvom nami skonštruovaného programu rozvíjania tvorivosti, sa v pregraduálnej príprave učiteľa v experimentálnej skupine potvrdilo zvýšenie tvorivých schopností na úrovni štatistickej významnosti.

Druhá hypotéza sa potvrdila aj z hľadiska jednotlivých zložiek tvorivého výkonu. Zvýšilo sa skóre experimentálnej skupiny pri ante i post meraniach a zároveň sa štatisticky významne zmenila tvorivosť respondentov ES voči KS. Účinnosť programu sa preukázala vo všetkých faktoroch tvorivosti, a to pri fluencii, flexibilitate i originalite.

V súhrne môžeme potvrdiť vplyv nášho programu na rozvoj tvorivých schopností, ktorý sme preukázali prostredníctvom testu „kruhy“ vo vzorke VZ a SVaPPZ.

Sledovaním zmien v tvorivom výkone i celkových schopnostiach študentov v pregraduálnej príprave učiteľa sledujeme opodstatnenosť tvorivej edukácie, keďže jej nositeľmi by mali byť predovšetkým budúci učitelia. Tradičné ponímanie edukácie naopak brzdí tvorivý potenciál, pretože stereotyp nemá záujem o subjektívnu tvorbu.

Záver a odporúčania

Súčasná požiadavka na osobnosť učiteľa spočíva najmä v humanizácii podmienok jeho edukácie a samotnej jeho kreativizácii. Z uvedeného vyplynula požiadavka modernizovať pregraduálnu prípravu učiteľa, a to v obsahu ako aj v samotnom procese.

Z hľadiska úrovne vedomostí sa pregraduálna príprava učiteľov považuje za dlhodobo uspokojivú, keďže absolvent prichádza do prostredia školy skutočne odborne zdatný a vzdelaný. Ale je skutočne pripravený na významný a taký zložitý proces edukácie? Túto otázku sme si v našom výskume kládli aj my. Naša snaha korešpondovala s požiadavkami na osobnosť súčasného učiteľa, ktorý nepotrebuje iba vedieť a odovzdávať žiakom vedomosti, ale ich aj cítiť, motivovať, formulovať ich postoje, stimulovať k spolupráci a aktivovať objavnosť. To všetko participuje na tvorivých aktivitách, s ktorými by sa mal učiteľ oboznámiť už vo svojej pregraduálnej príprave.

Uvedeným smerom bol orientovaný aj náš výskum. Jeho predmetom bolo zistiť, aké sú postoje budúcich učiteľov k tvorivosti, ako je možné stimulovať ich tvorivý výkon a podporovať tak rozvoj jeho tvorivých schopností.

Pre rozvoj kreatívneho potenciálu osobnosti je dôležité utvárať pozitívne postoje k tvorbe. Tie sme v našom experimente sledovali prostredníctvom dotazníkov WKOPAY a IPOT. Prvým dotazníkom sme sledovali viaceré premenné, ktoré sa priamo spolupodieľajú na formovaní tvorivosti. Išlo o premenné ako sebavedomie, zvedavosť, intuícia, pracovitosť a citlivosť. Vykonaním experimentálneho zásahu sa nám podarilo na úrovni štatistickej významnosti zvýšiť spomínané premenné, pričom sme potvrdili dominanciu zvedavosti pred sebavedomím osobnosti. Išlo o premenné, ktoré sa nám najviac programom rozvíjania tvorivosti podarilo zvýšiť a tak potvrdiť našu hypotézu.

Druhým dotazníkom IPOT sme sledovali individuálne postoje respondentov k tvorivosti. Tu sa nám prejavila diferenciácia medzi vzorkami, keďže vo vzorke všeobecný základ sa nám nepotvrdil účinok nášho programu na zmenu postojov. Naopak, vo vzorke spoločensko-vedný a pedagogicko-psychologický základ, sa individuálny postoj k tvorivosti zvýšil na úrovni štatistickej významnosti. Uvedený výsledok je impulzom pre ďalšie skúmanie postojov k tvorbe a tvorivej činnosti. Ktoré činitele sú tie, ktoré zásadne menia postoje respondentov k tvorivej ich činnosti?

Výraznou a významnou nami sledovanou premennou bola tvorivosť. Akoľvek ju v kontexte s osobnosťou nazveme, tvorivá schopnosť alebo tvorivý výkon, je vo vzťahu k nej samotnej, jej životu a vôbec plnohodnotnej jej existencie významná.

Premenné, ktoré sa spolupodieľajú na tvorivých schopnostiach a výkone, sme v našom experimente sledovali testom KRUHY. Pôsobením programu Tvorivý učiteľ sme stimulovali jednotlivé jej faktory, a to fluenciu, flexibilitu i originalitu.

Experimentálnym zásahom sa nám podarilo zvýšiť všetky sledované premenné na úrovni štatistickej významnosti, čím sa nám potvrdila nami formulovaná hypotéza. Obe sledované vzorky, všeobecný základ, spoločensko-vedný a pedagogicko-psychologický základ, boli na vstupe vyrovnané a tak sa mohol účinne prejať nami skonštruovaný program rozvíjania tvorivosti. Uvedené smeruje k nášmu odporúčaniu, že je významné a potrebné podobné programy utvárať a tak stimulovať tvorivé schopnosti človeka a viesť ho k tvorivému výkonu. Samozrejme v intenciách s cieľmi kurikula, so životnými potrebami človeka, napĺňaním spoločenských požiadaviek i uspokojovaním vnútorných potrieb osobnosti, teda aj osobnosti učiteľa v smere aktualizácie tendencie.

Náš experiment sme realizovali v dvoch etapách, keďže sme mali možnosť sledovať reformu vysokého školstva v zmysle zmien v študijných plánoch. Aj keď sme si boli vedomí nežiaducej premennej v podobe študijných plánov, nebolo naším zámerom ich priamo porovnať. Našou snahou bolo konštatovať účinnosť programu rozvíjania tvorivosti v podmienkach pregraduálnej prípravy, bez ohľadu na vzdelávacie štandardy vyplývajúce z vedomostných predpokladov v pregraduálnej príprave učiteľa.

Literatúra

- Dargová, Jarmila (2001): *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress s.r.o.
- Dargová, Jarmila (2003): Tvorivosť v pregraduálnej príprave učiteľov. *Pedagogická revue* 55/1, s. 71–85.
- Higher Education in Europe (2009): Developments in the Bologna Process. Brussels: Eurydice [online]. [cit. 2009-03-16]. Dostupné na internete: <<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=099EN>>.
- Hlavsa, Jaroslav et al. (1981): *Psychologické problémy výchovy k tvorivosti*. Praha: SPN.
- Hlavsa, Jaroslav (1985): *Psychologické základy teórie tvorby*. Praha: Academia.
- Hvozdič, Ján – Zelina, Miron (1983): K metodologickým otázkam rozvíjajúcich programov z hľadiska školskej a poradenskej psychológie. *Československá psychologie* 27/3, s. 203–208.
- Johnson, T. Roger – Johnson, W. David (1994): *An Overview Of Cooperative Learning*. Baltimore: Brookes Press, 1994. [online]. [Citované: 2006.01.12] Dostupné na internete: <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>.
- Jurčová, Marta (1979): Tvorivosť učiteľov a žiakov v Torrancovom neverbálnom teste. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 14/3, s. 321–336.
- Jurčová, Marta (1984): *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Praktická časť*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Jurčová, Marta et al. (1993): Dimenzie a bariéry **tvorivej** klímy. *Studia psychologica* 35/1, s. 33–41.
- Kasáčová, Bronislava (2004): *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC.
- Königová, Marie (2007): *Tvorivosť*. Praha: Grada.
- Kusá, Daniela et al. (2006): *Zjavná a skrytá tvorivosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie.
- Lukášová-Kantorková, Hana (ed.) (2004): *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PF OU.
- Oliver, M. Regina – Reschly, J. Daniel (2007): *Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development*. Washington: Vanderbilt University, 2007. [online]. [cit. 2008-10-28]. Dostupné na internete: <[http://www.teachingquality.org/legacy/brief trust2007.pdf](http://www.teachingquality.org/legacy/brief%20trust2007.pdf)>.
- Sollárová, Eva (1985): Výsledky aplikácie programov tvorivosti u žiakov ZŠ. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 20/2, s. 159–169.
- Sternberg, J.Robert – Lubart, I. Todd. (1996): Investing in creativity. *American Psychologist* 51/7, s. 677–688.

Sternberg, J.Robert – O'Harra, A. Linda – Lubart, I. Todd. (1997): Creativity as Investment. *California Management Review* 40/1, s. 8–21.

Szobiová, Eva (2004): *Tvorivosť, od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul.

Švec, Vlastimil (2000): *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido.

Torrance, E. Paul (1988): *The nature of creativity. Contemplate psychological perspectives*. Cambridge: Camle University press.

Tuma, Miroslav (1991): *Tvorivý člověk*. Bratislava: Obzor.

Turek, Ivan (2003): *Klíčové kompetencie*. Bratislava: MPC.

Zelina, Miron (1982): Program rozvoja tvorivosti žiakov: konštrukcia a výsledky použitia. *Československá psychológia* 26/2, s. 145–155.

Zelina, Miron (1995): *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: UK.

K problematike tzv. prekladaných učebníc dejepisu¹

Attila Czintula – Barnabás Vajda

Slovo je o učebnici Slovenského pedagogického nakladateľstva z roku 2011: *Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl*, ktorej autorom sú Michal Bada, Anna Bocková, Branislav Krasnovský, Ján Lukačka a Mária Tonková. Je to učebnica, ktorá bola napísaná slovenskými odborníkmi, a potom bola prekladaná do maďarského jazyka.

Začnime jedným základným, koncepcným konštatovaním: Je pre nás neprijateľné a poľutovaniahodné, že táto učebnica skoncovala s praxou, podľa ktorej odborníci maďarskej komunity na Slovensku (historici, didaktici, učelia, editori učebníc) zostavovali učebnice dejepisu pre maďarskú menšinu na Slovensku. Písanie maďarských učebníc dejepisu na Slovensku (ktorého začiatky siahajú až do 60. rokov 20. storočia v bratislavskom Pedagogickom výskumnom ústave) od začiatkov, a aj po roku 1989 bolo založené na *cieľavedomej spolupráci* maďarských a slovenských odborníkov. Táto učebnica je však v rozpore s koncepcnými požiadavkami moderných učebníc dejepisu, ktoré píšú v spolupráci maďarskí odborníci na Slovensku.

Naše odborné-obsahové konštatovania sú nasledovné:

Je možné konštatovať, že tu analyzovaná učebnica z obsahovej stránky zodpovedá požiadavkám, ktoré momentálne určuje „ISCED 3 Dejepis“ pre gymnáziá a stredné školy. Zároveň je možné konštatovať aj to, že učebnica nezodpovedá tým didaktickým požiadavkám, ktoré autori „ISCED 3 Dejepis“ rozhodne a podrobne sformulovali; tu je možné vyčítať predovšetkým a sumarizovane nedostatok posunu z vedomostného učenia sa smerom k učeniu sa, založenému na kompetencii.

Ďalej je možné konštatovať, že z obsahového a formálneho aspektu maďarský preklad učebnice na 99 % sa zhoduje so slovenskou učebnicou, z vizuálno-konštrukčného hľadiska zostavenie sa 100 %, zrkadlovo zhoduje so slovenským originálom. Jediným rozdielom je register maďarských zemepisných

1 Tento príspevok je jedna časť z odborného posudku, ktorý bol napísaný o jednej takzvanej prekladanej školskej učebnici dejepisu pre školy s vyučovacím jazykom maďarským. Autori príspevku – medzi nimi didaktik dejepisu, ako aj renomovaní učelia – argumentujú, že analyzovaná učebnica z rôznych príčin nie je vhodná ani pre slovenských, a už toľko nie pre maďarských žiakov. Pôvodnú maďarskú verziu posudku napísali Barnabás Vajda, Irén Deák a József Elek vo februári 2012 pre SZMPSZ (Zväz maďarských učiteľov na Slovensku).

názvov na stranách 272 – 273 maďarskej verzie. Považujeme za pozitívum, že z odborného a jazykového hľadiska maďarský preklad a lektorská korektúra tejto učebnice v značnej miere je v súlade s požiadavkami a úrovňou gymnázií a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským.

Avšak ako veľké negatívum konštatujeme, že analyzovaná učebnica sa zaoberá historickými udalosťami, včítane udalostí maďarskej histórie (pozri VI. kapitola: Stredoveké Maďarské kráľovstvo, 128–159) zo slovanského, resp. slovenského aspektu. Táto učebnica interpretuje všetky historické udalosti zo slovanského, resp. slovenského aspektu, dôraz historických udalostí kladie na históriu Slovanov, resp. Slovákov, pričom maďarská história v knihe dostala neúmerne málo priestoru. Tento dôrazný jav je možné spozorovať vo všetkých didaktických komponentoch učebnice, čiže vo výkladovom texte (napr. 137–138, 148–149), v prameňoch (Dubnická kronika, 131, privilégium pre Trnavu, 137), na mapách (napr. 133, 140) a aj v obrazovom materiáli (napr. Nitriansky hrad, 129). Tento jav je návrat do 50. rokov 20. storočia a je úplne cudzí modernému pohľadu maďarských učebníc dejepisu. Analyzovaná učebnica zužuje historické udalosti na tie, ktoré sú relevantné zo slovenského hľadiska a na slovenské zemepisné územie, čo je v rozpore s tým, že výučba dejín maďarského verejného školstva berie ohľad aj na udalosti a regióny celej Karpatskej kotliny. Používanie tejto zásady v učebnici vedie k tomu, že v knihe chýbajú také časti, ktoré sa tradične nachádzajú vo všetkých maďarských učebniciach dejepisu. Niekoľko príkladov z nedostatkov: maďarská prehistória, vláda svätého Ladislava a Kolomana, obdobie mongolskej invázie a oligarchov, protiturecké boje Hunyadiovcov, významný triumf pri Belehrade, obdobie Jagellovcov. O moháčskej bitke, ktorá je dôležitým historickým medzníkom, je len jedna veta. História na tri časti rozdelenej krajiny je neúplná, charakteristika Sedmohradska, turecké obdobie, Rákócziho povstanie aj obdobie po r. 1711 sú tiež nedbalo vypracované témy.

V súvislosti s predošlým bodom je možné ešte konštatovať, že nakreslenie súčasných hraníc Slovenskej republiky na mapy, ktoré ukazujú geografický stav 11. či 16. alebo 19. storočia, je veľmi vážna odborná chyba (pozri napr. str. 133, 234). Výsledkom toho istého geografického zužovania je, akoby reformácia a protireformácia sa odohrávala len na území dnešného Slovenska, dokonca mapa na strane 172 je jednoducho chybná. Kniha naznačuje, že udalosti sa odohrávali len na území dnešného Slovenska, a len okolo slovenských osobností. S tým súvisí, že v učebnici vo viacerých prípadoch chýbajú základné zdroje, ktoré boli nahradené druho-, respektíve treťoradými zdrojmi. Z nedostatku maďarského základného historického textu vyplýva, že dôležité pramene, ktoré by bolo možno analyzovať, chýbajú. Jednotlivé témy v knihe sú spracované výhradne zo slovenského hľadiska, vo viacerých prípadoch manipulatívne, preto knihu neodporúčame ani slovenským študentom.

Naše didakticko–metodologické postrehy sú nasledovné:

Je možné konštatovať, že kniha metodologicky nepokračuje v tom progresívnom slovenskom dejepisárskom rozvoji, ktorý nastal po roku 1989. V zmysle rozvoja učebníc dejepisu, ktorý sa začal na Slovensku po roku 1989, jednak sa postupne znížilo základné učivo, ale na druhej strane sa zlepšil didaktický aparát učebníc (pozri napr. seriál vydavateľstva Orbis Pictus, alebo maďarské učebnice SPN z roku 2006 a 2007).

Ďalej je pre nás neprijateľné, že v učebnici sa nachádzajú len mapy v slovenčine. Editori bezo zmeny prevzali mapy v slovenskom jazyku do učebnice v maďarskom jazyku (až na niektoré výnimky, keď pripojili k mape maďarské vysvetlivky), čo znamená návrat do 50. rokov 20. storočia, lebo v tých časoch praktizovali tieto metódy v československých učebniciach v maďarskom jazyku. V tomto zmysle je možné považovať túto učebnicu za dvojязыčnú, pričom žiadne pedagogické dôvody neopodstatňujú, aby názvy obcí, riek a administratívnych celkov, atď., na mapách figurovali po slovensky. Chceme poznamenať, že v učebniciach prekladaných zo slovenského originálu po roku 1989 vždy sa nachádzali mapy preložené do maďarčiny (pozri napr. seriál Orbis Pictus). Okrem toho podotýkame, že aj tie učebnice dejepisu, ktoré boli vydané v Maďarsku pre slovenské národnostné školy v slovenskom jazyku, s najväčšou prirodzenosťou obsahujú mapy so slovenskými zemepisnými názvami.

Z tejto znetvorenej situácie vyplývajú minimálne dva problémy. Na jednej strane žiadny pedagogický cieľ neopodstatňuje, aby maďarskí žiaci pracovali s historickými mapami, ktoré obsahujú zemepisné názvy v slovenskom jazyku. Na druhej strane ak autori učebnice si myslia, že mapy slúžia len na ilustráciu v knihe, a študenti nebudú ozajstne s nimi pracovať, tak mapy stratia svoju pedagogickú funkciu, a v tom prípade už hovoríme o veľkej pedagogickej chybe.

Ďalej je pre nás neprijateľné, že v rubrikách učebnice Prečítajme si, pozrime si! sa nachádza len odborná literatúra čisto v slovenskom jazyku. Editori bezo zmeny jednoducho prevzali odporúčanú literatúru v slovenskom jazyku zo slovenskej učebnice do maďarskej. Je úplne nereálne, a z pedagogického hľadiska nie je možné odôvodniť, aby kniha odporúčala študentom slovenskú odbornú literatúru. Situáciu zhoršuje, že medzi odporúčanou literatúrou sa nachádzajú slovenské historické odborné knihy a časopisy (napr. 91, 95, 115), ktoré nielenže je ťažké zaobstaráť, ale aj ich prečítanie a porozumenie prevyšuje schopnosti priemerných slovenských a maďarských študentov.

Je pre nás prijateľná tá metóda, ako kniha spracúva dvojязыčnosť geografických názvov na stranách 272–273. Zemepisné názvy sú usporiadané v slovníkovej forme. Avšak je neprijateľný ten spôsob, ako učebnica spracúva dvojязыčnosť zemepisných názvov v rámci výkladového textu. Žiadne pedagogické zásady neodôvodňujú to, ako učebnica v celkovom rozsahu, čiže vo výkladovom texte, ako i v didaktickom aparáte s nimi nakladá (zdroje [napr. 147, 233],

otázky, úlohy [napr. 127.7], v titulkoch [napr. 71, 228] a na mapách). Učebnica sleduje princíp, že zemepisné názvy vo výkladovom texte po maďarskom názve v zátvorke uvedie aj po slovensky, spravidla raz, po prvýkrát. Pričom toto pravidlo neplatí len na zemepisné názvy na dnešnom Slovensku, ale aj na iné, napr. západoeurópske. Táto forma uverejnenia zemepisných názvov zbytočne komplikuje a zaťažuje text, a neslúži žiadnemu pedagogickému cieľu. Príkladom takejto prehnanej miery uverejnenia sú napr. strany 38 alebo 112, kde okolo 10 % textu tvoria slovenské geografické názvy – v takých textoch, ktoré sú aj tak odborne náročné, a ktoré sú preplnené latinskými a gréckymi odbornými termínmi. Následkom toho je, že študent musí spracovať zložitý text, plný vsunutých zátvoriek. Táto výzva sa týka len študentov maďarskej národnosti, čiže oni nemusia zdolať len pochopenie textu, ale aj preplnené zemepisné názvy.

A úplne na záver: Významná časť didaktického aparátu učebnice je nevhodujúca. Hlavne preto, lebo významná časť neprešla odbornou taxonomizačnou transformáciou. Didaktický aparát znamená všetky tie jednotky a spojitosti učebnice, ktoré podporujú ozajstné naučenie sa učiva. Taxonomizácia by sa mala týkať od výkladových častí učebnice cez spôsob uverejnia prameňov, cez otázky a úlohy až po titulky všetko. V tejto učebnici aj bez hlbšej analýzy je možné konštatovať nasledovné nedostatky didaktického aparátu: (i) príliš dlhé vety a príliš veľká frekvencia cudzích slov; (ii) zmiešavanie, neprehľadnosť otázok a úloh (napr. 102.1, 105.2, 106.4); (iii) ďalej to, že otázky a úlohy sú väčšinou na najnižšej kognitívnej úrovni, čiže očakávajú od študentov jednoduché odpovede áno/nie, alebo autori učebnice nesformulujú jasne, aké konanie očakávajú od študentov v súvislosti s riešením úloh.

Žiaľ, na záver môžeme konštatovať iba to, že analyzovaná učebnica nie je vhodná na zavedenie do škôl s vyučovacím jazykom maďarským, a proti jej zavedeniu do škôl s vyučovacím jazykom maďarským kategoricky protestujeme.

Slovenský literárny jazyk v dolnozemských diaspórach (Úvaha o jazykovedných prácach vojvodinského slovenského básnika Miroslava Dudka)

Peter Andruška

Produktívny slovenský literárny život v diaspóre ponúka jazykovedcom (a nielen im) nepreberné množstvo tém, aktuálnych a zaujímavých, pravda, treba o nich vedieť. V tomto svojom presvedčení vychádzam zo skúseností, ktoré som získal a získavam ustavične v rámci svojho záujmu o slovenské národnostné literatúry na Dolnej zemi (teda v Maďarsku, Rumunsku a v Srbsku).

Kedysi som si tiež myslel, že prvoradou úlohou materského jazykového prostredia je dožadovať sa toho, aby aj národnostní spisovatelia vo svojej tvorivej práci využívali v prvom rade (ba výlučne) spisovný jazyk, v našom prípade – spisovnú slovenčinu v takej podobe, v akej sa používa na Slovensku. Takýto – nielen môj – postoj trval dovtedy, kým sa neozvali „dotknutí“ autori a nepripomenuli, že každá diaspóra má svoje osobitosti aj v jazykovej oblasti, a kým som aj sám nezistil, že naozaj sa nedá navliekať chomút slovenského spisovného jazyka zo Slovenska (radšej hovorím o literárnom jazyku) na tvorivú (v prvom rade beletristickú) prácu slovenských národnostných autorov. Ostatne aj na Slovensku uznávaný vojvodinský básnik, prozaik, esejista, kritik Vítázoslav Hronec to – v Nitre pred desiatimi rokmi na medzinárodnej konferencii Slovenčina a slovenská kultúra v živote zahraničných Slovákov – povedal takto:

Slovenčina v enklávnych spoločenstvách na bývalej Dolnej zemi má svoje špecifickosti ako každý iný živý jazykový organizmus. A je len samozrejmé, že aj slovenská beletristická spisba, ktorá sa tam pestuje už poldruha storočia, tieto špecifickosti zaznamenáva. Je to vlastne jej povinnosť, ak chce zobrazovať skutočný život tamojších Slovákov. V rovnakej miere, akou napríklad Martin Kukučín používal chorvátske slová pri zobrazovaní dalmatínskeho prostredia, alebo Pál Závada slovenské pri zobrazovaní slovenskej dediny v Maďarsku v románe napísanom po maďarsky, v takej miere aj slovenský spisovateľ z Juhoslávie musí používať špecifické nárečové a inojazykové výrazivo v procese beletristického uchopovania slovenského vojvodinského prostredia... Spisovná slovenčina v dielach slovenských enklávnych spisovateľov nemôže a ani nesmie byť celkom identická so spisovnou slovenčinou diel napísaných na Slovensku...

Otázkam jazyka a jeho využívania v dolnozemskom literárnom, ale aj spoločenskom prostredí sa venuje viacero popredných odborníkov – jazykovedcov, spisovateľov, etnológov – aj v úzkej spolupráci s jazykovedcami zo Slovenska. V Maďarsku je to v prvom rade Anna Divičanová (spomeňme aspoň jej knižné práce *Dimenzie národnostného bytia a kultúry*, 2002, *Premeny tradičnej kultúry Slovákov v Maďarsku*, 2001, *Jazyk, kultúra, spoločensť*, 1999), ale otázkam jazyka v diaspóre (z hľadiska umeleckej prózy či folklóru, teda zo širšieho, kontextového hľadiska) sa venujú aj Katarína Maruzsová-Šebová, Andrej Krupa, Ján Chlebnický, nedávno zosnulý Ján Gomboš, Július Dedinský (ba už v devätnástom storočí Ľudovít Haan, Michal Zsilinsky atď.), zo sociologického hľadiska skúma slovenský jazyk v maďarských podmienkach napríklad Alžbeta Uhrinová (*Používanie materinského jazyka v kruhu slovenskej inteligencie v Békešskej Čabe*, 2004). V prvom rade otázkam jazyka je venovaný zborník *Slovenský jazyk v Maďarsku* (2008), ktorý zostavili Alžbeta Uhrinová a Mária Žiláková, ostatne takáto orientácia vyplýva už z názvu publikácie. Štúdie z rokovaní vedeckých konferencií, organizovaných Výskumným ústavom Slovákov, vyšli už v troch obsiahlych zborníkoch *Slovenčina v menšinovom prostredí* (2003, 2007, 2008). Autormi týchto štúdií sú spisovatelia, jazykovedci, historici, etnológovia, publicisti z Maďarska a z ďalších krajín, kde sa slovenčina používa ako prostriedok umeleckej či odbornej komunikácie, alebo bežnej konverzácie. Vyšli *Atlas slovenských nárečí Slovákov v Maďarsku* (1993) aj *Atlas slovenskej ľudovej kultúry Slovákov v Maďarsku* (1996) a jazykovým otázkam sa napríklad nevyhýbali ani jednotlivé zväzky *Národopisu Slovákov v Maďarsku*.

Osobitné (a osobité) miesto pri skúmaní slovenského literárneho jazyka v maďarskom prostredí majú napríklad Andrej Krupa a najmä Štefan Lami, ich zberateľská práca, sprítomňovanie jazykového materiálu prostredníctvom výtvorov ľudovej slovesnosti.

V rumunskej časti Dolnej zeme sa o kultiváciu slovenského jazyka starajú najmä literáti. Jazykovedným otázkam sa venuje prozaik a etnograf Pavel Rozkoš, poetka a prozaička Dagmar Mária Anocová, vo svojich odborných a publicistických prácach sa jazyku nevyhýbal ani básnik Ondrej Štefanko. Spomenúť by sme mohli ďalších odborníkov, slovenských aj rumunských. V spolupráci s odborníkmi zo Slovenska tiež vytvorili *Atlas ľudovej kultúry Slovákov v Rumunsku* (1998). Aj bratislavskí odborníci prispeli k výskumu slovenčiny v rumunskom prostredí. Mojmír Benža vydal knižku *Jazyk a spôsob života Slovákov v Rumunsku* (2007), Ján Kerdo je autorom *Rumunsko-slovenského frazeologického slovníka* (2004). Medzi tvorcov slovníkových diel sa zaradil aj už spomínaný Pavol Rozkoš prácou *Dialektologický slovník slovenského nárečia v Nadlaku* (2007). Tento spisovateľ na „závadovský“ spôsob, či na spôsob Jadviginho vankúšika napísal novelu *Na svadbe*, v ktorej strieda spisovný variant jazyka s miestnym nárečím, pričom

voľba jazykového materiálu je daná rozličnosťou literárnych postáv. Rozkošovým dielom je aj kniha *Folklór Slovákov z rumunského Banátu* (1983), či takisto dialektologická práca *Studia banatica slovacae* (2001). Skúmanie slovenských nárečí v rumunskom Banáte bolo predmetom vedeckého záujmu rumunskej jazykovedkyne Silvie Niță-Armaș (vydala *Slovenské nárečia v rumunskom Banáte*, 1996). Na svojský jazyk slovenskej ľudovej piesne v rumunskom Banáte upozorňujú Dagmar Mária Anocová a Ondrej Štefanko v doslove k zbierke *Tečie voda po Maruši* (1986). Jazyk ľudovej piesne sprítomňuje zbierka Martina Hargaša *Slovenské ľudové dolnozemske piesne v Rumunsku* (1998).

Bohatý materiál o jazyku a jazykovedných otázkach, o krásnej literatúre z jazykového hľadiska nachádzame v prostredí vojvodinských Slovákov. Otázky jazyka skúmajú spisovatelia, literárni historici, pedagógovia, jazykovedci: Michal Filip, Mária Myjacová, Daniel Dudok, Miroslav Dudok, Vítazoslav Hronec, Michal Harpáň...

Za špecifický prínos môžeme pokladať práce Miroslava Dudka, ktorého síce vnímame v prvom rade ako básnika (vydal knihy veršov *Schody do básne*, 1975, *Svetelný korbáč*, 1977, *Pečať*, 1980, *Multo plus*, 1982, *Ruberoid*, 1984, *Posuvná hranica*, 1995, *Krátky dych*, 1995, a *Tiché putovanie v príbehu*, 2002), ale rovnocennou súčasťou jeho tvorivých aktivít a ambícií je aj podstatne exaktnejšia jazykoveda.

Básnik a jazykovedec Dudok vníma jazyk ako základný prostriedok slovesných tvorivých procesov, teda aj v jazykovednej práci mu ide predovšetkým o krásnu literatúru, o beletristickú tvorbu a jej umiestnenie v súradniciach textu, jazykovej štruktúry (a kultúry). Výsledky svojich výskumov (analýz) jazykového materiálu, jazykových kompetencií, možností, ktoré ponúka jazyk vo svojej gramatickej, štylistickej, významovonosnej a významotvornej funkcii, Dudok predstavil v niekoľkých knižných publikáciách. Najprv to bola „Glutinácia textu v slovenčine a v srbochorvátčine“ (1997), takmer súbežne s ňou vyšiel „Vývin slovaktiky“ (1997). Nasledovali úvahy o všeobecnej polohe pluricentrického vývinu modernej slovenčiny, o prirodzenom bilingvizme (aktuálnom v každom etnicky nesúrodnom, viacjazyčnom prostredí), o „pulzačných vektoroch enklávnej slovenčiny“. Je povšimnutiahodné, že tieto úvahy tvoria jadro Dudkových knižiek „Úvod do textiky“ (1998), „Náveje“ (2001) i „Zachránený jazyk“ (2008) majú významovú postupnosť, smerujú od všeobecného (teoretického) ku konkrétnemu (beletristickému), vedec sa opiera o literárny materiál, vznikajúci predovšetkým, ba najmä v dolnozemskej, vojvodinskej slovenskej prostredí, pritom nezanedbateľné je i to, že Dudka v jeho výskumoch zvýhodňujú aj skúsenosti tvorcu-básnika. Napokon svoj postoj k problematike textu tento autor vysvetľuje aj sám, píše, že mu je blízka „predstava o texte ako o ucelenej,

významovo uzavretej komunikatívnej jednotke na vrchole jazykovej pyramídy, zatiaľ čo termín diškurz používame vo význame globálnejšieho textového rámca, zatektu, čiže relatívne širokého spektra okolností, za ktorých sa konkrétny text rodí a v ktorých funguje ako vecná alebo estetická informácia, základná komunikačná jednotka“.

K interpretáciám konkrétnych literárnych diel sa Miroslav Dudok dostáva cez výskum „konfrontačnej textovej gramatiky“, všíma si najmä „mikrokompozície v slovenčine a v srbčine“, čo je prirodzené, veď jeden i druhý jazyk pozná z každodennej ľudskej i autorskej skúsenosti. Aj do týchto Dudkových úvah vstupujú konkrétni autori a ich diela (napríklad Milan Rúfus a Paľo Bohuš), „kontextové metaforiká“, prostredníctvom ktorých približuje metaforické odlišnosti „videnia“ Slováka spod Tatier a Slováka z Panónskej nížiny, čo, prirodzene, má vplyv aj na „textáciu“ v dielach spomínaných autorov, a nielen v tých. Do tohto tematického prostredia Dudok zaradil aj svoju štúdiu o otázkach textu v diele VHV (Vladimíra Hurbana Vladimírova, dolnozemskeho dramatika zo Starej Pazovy), v románovej tvorbe básnika Jána Labátha, v poézii Paľa Bohuša, Pavla Mučajho, v poviedke postmoderného Zoroslava Speváka až po výklad básnického diela svojho rovesníka Zlatka Benku. Dudkove texty tu oscilujú medzi literárno-kritickým hodnotením a pragmatikou odosobnenej literárnovednej interpretácie. Dudok svoje úvahy prakticky ukotvuje, keďže „očakáva kritickú recepciu diel“, ktoré skúma, ale aj „recepciu u väčšiny čitateľov, ktorí majú vybudované čitateľské návyky pri čítaní básnických textov“.

Od teoretických otázok textu k čitateľskej recepcii postupuje básnik a jazykovedec Miroslav Dudok v súbore štúdií, glos i drobných esejí „Náveje“. Atraktivnosť (problémová dráždivosť) tejto knihy naznačuje už jej podnadpis: „Prolegomena do liter(m)árnosti textu“. Pravda, nejde tu o „márnosť“ literárnosti, ani o „literárnosť“ márnosti, o jej jazykovú kon-kretizáciu. V týchto Dudkových textoch sa odohráva príbeh jazyka v pragmatických pozíciách. Jazyk (a text) autor posúva do pozície účastníka komunikačného procesu, skúma prácu s textom v autorskej tvorbe i z hľadiska čitateľa. Zaujímavé je Dudkovo zistenie o „manipulovaní“ s textom v redakčnej práci (kapitola „Mlčanie v literárnom diškurze“; mimochodom, otázke mlčania v literatúre sa venovali aj iní autori). Napríklad píše (v súvislosti s praxou v literárnom časopise Nový život, ktorého „podaktorí redaktori dodnes nezabezpečili kritickú reflexiu niektorých literárnych diel“) o manipulovaní „s literárnym textom v sociálnej komunikácii“, v dôsledku čoho môžu z literárneho procesu „vypadnúť“ celé skupiny autorov a diel, keďže sú vedome a tendenčne akceptovaní len istí tvorcovia (jav bežný aj v súčasnej praxi). V knižke, ktorá sa začína štúdiou o štýle a o vzťahoch medzi štýlom a textom, Dudok prechádza (popri otázkach o literárnej situácii, ktoré prenikajú do jeho textov) k analýzam vzťahov medzi slovenskými a srbskými textami v teoretickej

jazykovej oblasti, aj v procese prekladu a glutinácie textov, glosuje „literárnu dynamickosť“, až sa dostáva k poetike prekladu (v jeho texte sa na jednej ploche stretnú Ján Labáth – prekladateľ a Jovan Jovanovič Zmaj, ba aj Walt Whitman a Ján Vilikovský ako teoretik prekladu či Josef Hrabák a ďalší autori), až napokon jeho rozmyšľanie o texte a literatúre vyústi do literárnohistorickej polohy (v kapitole Erdevický literárny miestopis; tu dodajme, že Erdevík je jeho rodisko). Dudok ponúka texty, v ktorých nechýbajú prvky eseje ani striktné jazykovednej štúdie, vo svojich textoch sa pohybuje slobodne, ale nie „postmoderne“ rozpačito, jeho „liter(m)árnosti“ nechýba dôvera k textu, jeho akceptovanie ako výsledku tvorivého procesu (napríklad v trojvzťahu jazyk-štýl-text, a žiada sa doplniť aj: čitateľ ako príjemca výsledkov textotvorby).

Knihy Miroslava Dudka sú zaujímavo „dotované“ i v oblasti terminológie. Hovorí (píše, rozpráva) o textike, o pretextovej entite, o texte ako komunikatívnej jednotke, o textácii štýlu, literárnej znášanlivosti, o mlčaní v literatúre – a v literatúre o literatúre, o intertexte a pod., ale aj o pulzačných vektoroch a enklávnej slovenčine, o jazykovej intolerancii, preventívnej jazykovede, spiacom jazyku, asymetrickom bilingvizme, o revitalizácii jazyka, pravda, to sme sa už dostali ku knihe Zachránený jazyk, v ktorej – z jazykového hľadiska – vrcholí autorov zámer písať o jazyku (a texte) v prvom rade na základe vojvodinských slovenských literárnych reálií (a skúseností).

Knihu Zachránený jazyk autor rozdelil do troch, resp. štyroch častí (štvrtú tvorí „desatoro zachovania“ slovenčiny ako minoritného jazyka). Ťažisko diela je v štúdiách (mozaike na seba nadväzujúcich štúdií) o jazykovej identite enklávnej a diasporálnej slovenčiny, o slovenčine v „reálnom existenčnom prostredí“ (tej-ktorej národnostnej diaspóry), o pluricentrizme slovenského jazyka, o slovenčine v spoločenskom diskurze a o pulzačných vektoroch enklávnej slovenčiny. Na tieto predovšetkým všeobecne ladené state plynulo nadväzujú analýzy pozícií jazyka v konkrétnych národnostných lokalitách (slovenčina v Rumunsku a vo Vojvodine, vo Veľkom Bánhedeši...) a svoje završenie nachádzajú v prácach o problematike prirodzeného bilingvizmu, v rámci ktorého Dudok skúma otázku, ktorú pomenoval ako hostujúci kód. Všetky tieto práce smerujú k záchrane slovenského jazyka, ovplyvňovaného osobitosťami vývinu v slovenských diaspórach, majúcich svoj rozličný vývin.

Zo štúdií Miroslava Dudka môžeme vydedukovať (alebo aspoň vytušiť) otázku, či osobitosti slovenčiny v jednotlivých diaspórach povedú k urýchľovaniu zániku tohto jazyka v jeho diasporálnych pozíciách, alebo budú prispievať k obohacovaniu slovenského jazyka v jeho celostnej (spisovnej, literárnej) podobe, ktorú reprezentuje najmä slovenčina na Slovensku. Ako som naznačil už vyššie, pre Dudka (básnika, jazykovedca, občana) je aktuálna druhá možnosť,

keďže prostredníctvom tohto jazyka môže najlepšie prezentovať hodnoty kultúry svojho etnika, v ňom (a prostredníctvom neho) uskutočňuje vstupovanie do širšieho kultúrneho kontextu európskeho, ba svetového, presne tak, ako aj iné etniká (či už diasporálne alebo väčšinové) prostredníctvom svojich jazykov. Okrem toho tieto práce (a knihy) Miroslava Dudka sú satisfakciou pre každého, kto sa usiluje presvedčiť slovenskú väčšinovú kultúrnu pospolitosť (a, prirodzene, nielen tú), že na Dolnej zemi vzniká národnostná (menšinová) slovenská literárna kultúra, ktorá je nezanedbateľná pre slovenskú kultúru ako celok, ktorá poskytuje dostatok materiálu aj na seriózne jazykovedné výskumy, a to aj tým (a preto), lebo literárny jazyk v diaspóre čerpá z troch prameňov: z vlastnej jazykovej tradície, zo spisovného (literárneho) jazyka materského národa i z jazyka národa väčšinového, no inovačných (inšpiračných) zdrojov by sme mohli vymenovať i viac.

Ďalší pohľad na literatúru posledných dvoch dekád

Margit Erdélyi

Literatúra ako druh umenia prináša svedectvo minulosti, ktoré spredmetňuje súčasnosť. Samozrejme, v množstve písaných i nepísaných foriem týchto „záznamov“ (veď literatúra nie je len v písanej podobe) sa pre ďalšie pokolenia uchováva azda to najlepšie, najhodnotnejšie. Chce sa nám veriť, že čas – ten neoblomný činiteľ – je objektívnejší ako ľudská selekcia, ktorú však nemôžeme „obísť“ pri pohľade na plody literárneho diania dávnejších či bližších epoch. Aj z toho dôvodu každá doba prináša so sebou hodnotiace súdy či priam závery, ktoré vo forme recenzií, teoretických príspevkov, štúdií či dokonca knižných publikácií núkajú informácie prípadným záujemcom. Takto sa spájajú objektívne fakty tej-ktorej doby (tvorby, literárneho diela...) so subjektívnymi pohľadmi (najmä autora) a spoločne vytvárajú na báze (určitej) interpretácie umeleckého textu, biografických údajov a iných záznamov spleť čiastočne imaginárnych sieťí (čo v literatúre nie je imaginárne?), ktoré vyúsťujú do toho, aby skúsenejší i laický čitateľ dostal informácie o tom, čo sa v literárnom živote toho-ktorého národa udialo, napísalo, ba pretrvalo v takej podobe, že zaujme aj dnešného kritika/čitateľa – teda aj autora-teoretika.

Vydávanie encyklopédií spisovateľov, dejín literatúry, pomocných príručiek či skrípt má na Slovensku dlhodobú tradíciu. Tieto knižné publikácie, ktoré sú zväčša (vychádzajúc z ich samotnej formy i spoločenskej požiadavky) kompilačného, sumarizujúceho (ak sa to, samozrejme, aspoň čiastočne dá) charakteru.

Odborná publikácia Patrika Šenkára s názvom *Slovenská poézia, próza a dráma po roku 1989 alebo 89 autorov po roku 1989* predstavuje po kratších teoretických kapitolách všeobecnej charakteristiky doby tvorbu literátov (poetov, prozaikov, dramatikov) tvoriacich (aj, resp. najmä) po roku 1989 na Slovensku. Autor striktne dodržiava vytýčený časový predel, pri konkrétnej selekcii aj v úvode spomína (prirodzené) subjektívne hľadisko, ktoré sa dá identifikovať už v „charaktere a konkretizácii“ výberu jednotlivých autorov. Zmena politického systému v roku 1989 kladne (a pochopiteľne) „zaváňa“ aj v „obsahoch“ jednotlivých medailónov, najmä pri tematike diel novej dekády, veď „zmena spoločenského a politického systému v novembri 1989 mala u nás mimoriadny význam pre všetky zložky spoločenského života, teda aj pre literatúru. Nové podmienky vytvorili predpoklady na tvorbu nových koncepcií i nové chápanie funkcií

literatúry.” (c. d. 13). Tým sa vlastne viac aktualizuje vybraná oblasť i časový úsek autora, špecifikuje sa jeho záujmová oblasť a rozvrstvuje sa pole pôsobnosti diela. Samozrejme, prináša to aj určité úskalia, avšak vychádzajúc z „nemonografickej” typologizácie a zaradenia publikácie je to ešte únosné.

Po úvodnej kapitole, v ktorej autor dôsledne a jednoznačne „predkladá” svoju publikáciu záujemcom a vysvetľuje svoj zámer či pracovnú metódu, nasleduje časť, v ktorej uvádza dôležité okolnosti, fakty, medzníky vo vývine slovenskej literatúry (spisovateľské organizácie, literárne časopisy, spolky atď.). Je to na osoh, veď samotné portréty autorov by boli bez takéhoto „rámca” priam vytrhnuté z kontextu. Takto sa im však „dokresľuje” charakter a čitateľ môže prirodzene identifikovať všeobecný i konkrétnejší kontext vzniku daného diela. Ďalšia kapitola približuje literárnu činnosť slovenských poetov po roku 1989 (spolu so 41 medailónmi). Nasledujúca časť je venovaná vybraným slovenským prozaikom po roku 1989 (spolu s 35 medailónmi). Významným vkladom je aj kapitola, ktorá uvádza (opäť vybraných) spisovateľov ako súčasť literárneho vzdelávania (po roku 1989). Autor tu vychádza z didaktického aspektu súčasnej školskej praxe, t. j. uvádza prozaikov, ktorí patria, myslím si, do klenotnice slovenského písomníctva posledných desaťročí v slovenskej kultúre. Uvedomujeme si však nie príliš priaznivý fakt, že naša súčasná škola dáva do popredia texty prozaického charakteru (aj doba je čoraz väčšmi prozaickejšia...), ale bolo by azda prísťažné uvádzať podobným spôsobom aj niektorých básnikov či dramatikov (veď aj oni sú súčasťou učebníc, teda literárneho vzdelávania). Sériu literárnej činnosti publikácie uzatvára posledná časť knihy, ktorá vystihuje slovenských dramatikov, opäť z výberového aspektu (spolu s 13 medailónmi).

Publikácia otvára široké možnosti na diskusiu, pri ktorej každá strana, každý dobre myslený úsudok by mal svoje opodstatnenie. Dôležité je však to, že autor sa podujal na spracovanie zvolenej témy do tej šírky i hĺbky, ktorú determinuje aj jeho čitateľská skúsenosť a pedagogická prax. Kniha bude určite dobrým pomocníkom najmä pre poslucháčov-slovakistov, ale môže poslúžiť aj čitateľom, ktorí si mylne myslia, že literárne dianie a vydávanie príťažlivých kníh sa končilo prechodom do novej spoločenskej situácie nielen na Slovensku, ale aj v celej strednej Európe.

Šenkár, Patrik:

Slovenská poézia, próza a dráma po roku 1989 alebo 89 autorov po roku 1989.

Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre 2011, 176 s., ISBN 978-80-8094-898-6.

/Knižnica Zošitov Katedry areálových kultúr FSŠ – zv. 9/

Historizmus a myslenie o literatúre

Eva Vitězová

Predmetom vedeckého záujmu Renáty Hlavatej je v recenzovanej publikácii fenomén historizmu a najmä jeho prítomnosť v literárnom myslení v jednotlivých etapách vývoja slovenského uvažovania o literatúre. Podtitul monografie je nasledovný: Metodologická reflexia o vzťahu textu ku kultúrnej a spoločenskej štruktúre. Nazdávam sa, že práve takéto ohraničenie predmetu bádania autorke otvorilo priestor a zároveň do istej miery utvorilo mantinely premýšľania. Vzhľadom na tému vedeckej monografie Renáta Hlavatá musela venovať pozornosť rozmanitosti prístupov k historizmu a novému historizmu, nemohla sa spoľahnúť len na literárnovedné vymedzenie tohto fenoménu, ale bola nútená zaoberať sa i filozofickým kontextom historizmu ako tendenciou chápať všetko historicky sa meniace a vyvíjajúce v čase. Hľadanie vlastnej historickej identity je hlbším vnútorným posolstvom prítomným v monografii.

Monografia Fenomén historizmu je členená na dve časti. Prvá z nich je analyticko-syntetickým pokusom o teoretické vymedzenie skúmaného problému prostredníctvom dobových literárnovedných hľadísk. Centrom záujmu je tu pojem historizmus v slovenskej umeleckej literatúre. Kapitolu možno chápať ako sprievodcu po dobových metodologických reflexiách literárnej vedy. Renáta Hlavatá sa v nej podujala sledovať vývoj literárnovedných koncepcií, ich vzťah k dobovým myšlienkovým systémom, ovplyvniteľnosť týchto koncepcií aktuálnym stavom myslenia a vnímania skutočnosti a podobne. Uvedomila si, že pod vplyvom globalizácie sa dnes literárna veda musí vrátiť k cieľom a metódam skúmania porovnávacej literárnej vedy, komparatistiky; znova je aktuálna téma literárnych štýlov, migrácia motívov, problematika pôvodnosti a autenticity textu, kontaktov jednotlivých národných literatúr. Súčasná literárna veda nestagnuje, musí sa však „multidisciplinarizovať“, približovať k ostatným spoločenským vedám. Koncepcia historizmu tak v kontexte literárnovedného bádania nadobúda širší kontext. Historizmus v umeleckej literatúre (najčastejšie v historickej próze) autorka sleduje na početnej vzorke textov, svoje názory a tvrdenia konfrontuje s vedeckými názormi odborníkov – jazykovedcov, literárnych vedcov a podobne. Historizmus prezentuje v celej škále humanitných vedných disciplín, najmä v literárnej vede, jazykovede, semiotike, estetike, komparatistike. Na základe dobových metodologických reflexií naznačuje prepojenie historiografie, filozofie a umelecko-historickej spisby. Osobitne treba zdôrazniť autorkinu orientáciu vo filozofických kontextoch danej problematiky; pokiaľ chcela zodpovedne popísať fenomén historizmu v myslení o literatúre, nemohla zanedbať ani tento aspekt problematiky. Jej vstup do dejín filozofie, osobitne do porovnania s reliktnami marxistického myslenia, dávajú monografii vyšší

stupeň kvality. V prvej kapitole monografie sú prítomné i špecifiká historizmu v umeleckom a vedeckom texte a bližšie sú charakterizované podoby historizmu rôznych období: naturalistický, barokový, romantický, marxistický ... Samostatná časť je v rámci prvej kapitoly venovaná teórii literárnej komunikácie a historizácii. Autorka monografie ako odchovankyňa nitrianskej literárnovednej školy si nemohla odpustiť exkurz do tejto oblasti skúmania problematiky fenoménu historizmu. Zdôraznila tu fakt, že František Miko na základe diachronického aspektu metakomunikácie vnímal literárnu tradíciu ako prienik literárnej minulosti do literárnej prítomnosti. Vzťah konkrétneho obdobia k literárnej tradícii F. Miko vysvetlil na dvoch protikladných póloch, a to afirmatívnom a kontroverznosti. Anton Popovič zas poukázal na koncepcie literárnej tradície, ktoré sa v priebehu literárneho vývoja menili spolu s jej funkciami, preto sformuloval pojem tradícia cez komunikačný výklad, a to v protiklade s jeho dovtedajším historickopoetickým chápaním. Druhá kapitola monografie má názov Historizmus a nový historizmus na konci 20. storočia. Renáta Hlavatá sa v nej zamerala na skúmanie funkčných literárnohistorických prístupov a ich recepcií vyplývajúcich z pojmov historizmus a nový historizmus. Sledovala uchopenie rôznych podôb historizmu v súčasnom období, zároveň poukázala na vplyv multidisciplinarizácie a globalizácie, ktoré sa do literárnej vedy dostávajú presahom ďalších vedných disciplín. Kontext postmodernej doby má vplyv i na recepciu a interpretáciu fenoménu historizmu – prítomná monografia Renáty Hlavatej nás i o tomto fakte presvedča.

Monografia Renáty Hlavatej *Fenomén historizmu v myslení o literatúre* ponúka mnoho odpovedí na otázky súvisiace s odhaľovaním historizmu v rôznych kontextoch. Veľa problémov zároveň otvára – je to dôkaz toho, že táto téma je aktuálna a podnetná. Veď veda nemôže ponúkať rýchle odpovede, preto i autorka v závere svojej knižky konštatuje: „Otázky historizmu sa dajú podľa nášho zistenia sledovať aj podľa jednotlivých odborov. To, že sa problematika ich výskumu v jednotlivých odboroch prekrýva, môže inšpirovať bádateľov k sledovaniu problematiky historizmu a nového historizmu vo vlastnom výskumnom záujme. Tento problém pôsobí ako inšpirujúca hodnota, ktorá neraz posúva isté problémy do iných súvislostí a tým odhaľuje ich podstatu.“ Odporúčaním na prečítanie publikácie môžu byť ďalšie slová autorky: „Náš prístup k téme vedeckej monografie *Fenomén historizmu v myslení o literatúre* (Metodologická reflexia o vzťahu textu ku kultúrnej a spoločenskej štruktúre) bol od začiatku prístupom náročného čitateľa, ktorý sa usiluje podať informatívny, komentovaný prehľad a výklad teórie historizmu, jeho uplatnenia v jednotlivých literárnych vývojových etapách na Slovensku i v zahraničí.“ Uvedený prístup i skutočnosť, že autorka sa suverénne pohybuje v priestore literárneho terénu, ktorý si vymedzila ako predmet bádateľského záujmu, je príslubom inšpirujúceho čítania.

Renáta Hlavatá: *Fenomén historizmu v myslení o literatúre*.

Nitra: FF UKF 2011, 148 s. ISBN978-80-8094-871-9

Pohľad na odborný text zvonka i zvnútra

Patrik Šenkár

Človek, v poslednom storočí indukované zgníavený neduhmi seba samého i prírody, sa do dnešného dňa musí vyrovnáť (či sa mu to páči a či nie) aj so zákonmi i zákonitosťami ľudského pokolenia. Preto nevymizlo, ba trúfame si povedať, že ani nevymizne práve jedna zo základných pilierov našej existencie – komunikácia.

Jedna z možných definícií komunikácie tvrdí, že je to „dvojsmerný prenos myšlienok a informácií, ktorého cieľom je vytvoriť porozumenie v myšliach iných a tým podporiť akciu. Jej cieľmi sú: informovať, počúvať a diskutovať“. Z toho pre nás (aktantov) vyplýva, že pre komunikáciu je neodbytné potrebný autor i príjemca myšlienok, nakoľko nikto nie je ostrovom samým pre seba. Ako v každej chvíli našej existencie vidíme, za dlhé stáročia ľudstvo v prenose informácií (teda v komunikácii) postúpilo od tamtamov až k tabletom. Je to proces celkom zákonitý, ba osožný, avšak nesmieme zabúdať ani na „pseudozastarané“ formy prenosu informácií. Väčšina z nich sa v 21. storočí prenáša písomnou formou, preto je nevyhnutné, aby sa spomínané údaje adekvátne spracovali, zachovali, ale najmä slúžili pre dnešok.

Pre akademické prostredie, v ktorom sa my, vysokoškolskí pedagógovia pohybujeme, je charakteristická aj vedecká činnosť s patričným publikačným výstupom. Tieto determinanty sú znakom našej tvorivej aktivity, ktorá zaberá veľa-veľa dní a nocí nášho života... Napriek tomu dennodenne sekáme húštiny gnozeologického pralesa, ideme ďalej a ďalej, aby sme občas ukázali čerstvé ovocie nášho tvorivého snaženia. To sa spredmetňuje – aj – vydávaním (pre širšiu či užšiu spoločnosť: informovaním) rôznych typov knižných publikácií.

PhDr. Lenka Mandelíková, PhD., pedagogička Trenčianskej univerzity Alexandra Dubčeka v Trenčíne, poslala na vandrovkú svoju prvú vedeckú monografiu s názvom *Analýza a interpretácia odborného textu (so zameraním na technický text)*. Tento skoro dvestostranový elaborát je zrkadlom autorkinej viacročnej húževnatej práce v lingvistickom „teréne“, skúmajúc odborný text z rôznych hľadísk. V práci sa stretnú (spomínané) pojmy komunikácia a text, nakoľko „text je jednotkou komunikácie, a preto možno zaradiť analýzu textu do komunikačného procesu... je jednotka, ktorá je ohraničená svojou komunikačnou funkciou a patrí do spoločenskej komunikácie“ (c. d. 159–160).

Publikácia rieši možnosti lingvistickej analýzy a interpretácie odborného technického textu so špecifickým zreteľom na oblasť automobilovej a vojenskej techniky. Výber témy je osožný, nakoľko sa Dr. Mandelíková vo svojom výskume z teoretického i praktického hľadiska stretla s požiadavkou vlastnej ustanovizne (Fakulta špeciálnej techniky TnUAD). V texte permanentne uvádza potrebu

spomínanej komunikácie v pozadí skúmanej problematiky. Ponúka systematický prehľad metód, funkcií, foriem či postupov pri textovej analýze. Centrálnym východiskom (ale i cieľom) sa stáva sémantická, tematická a obsahová, resp. povrchová i hĺbková analýza odborného technického textu.

Publikácia sa skladá zo štyroch väčších tematických celkov. Prvý s názvom *Teoreticko-metodologické východiská skúmanej problematiky* je adekvátnym odrazovým mostíkom a rekognoskáciou terénu súčasného teoretického stavu. Autorka chronologicky uvádza históriu teórie textu od antiky, pričom kladne hodnotíme fakt, že záujemcov oboznamuje aj s teoretickými zisteniami súčasnej lingvistiky. Takto tematický celok sa nielen zdá byť, ale aj je kompaktný, jednotný, reprezentatívny. Teoretici sú rôznorodí časovo i geograficky, ale jednotní v tom, že sa venovali (venujú) textovej lingvistike. Autorka dostatočne uvádza ich názory a tvrdenia; definuje text, jeho funkciu, vlastnosti i tému. Opäť potvrdzuje nami vyslovenú úvahu o spojitosti textu a ľudskej komunikácie: „Text je východiskový útvar, pomocou ktorého sa uskutočňuje ľudská komunikácia. Komunikáčna činnosť je spätá s inými ľudskými činnosťami... a chápeme ju ako neodlučiteľnú zložku duševných a materiálnych ľudských činností“ (c. d. 27–28). Napriek denotatívnosti technického textu poukazuje aj na možnosť interpretácie, poznávania, resp. interferencie textu (aj) na pozadí všeobecných textových znalostí.

Druhý tematický celok s názvom *Analýza odborného technického textu prostredníctvom propozičného prístupu k textu* sa venuje vybraným teoretickým otázkam z hľadiska skúmanej problematiky s pozitívnou kontamináciou z praxe. Autorka v ňom o. i. vysvetľuje samotný pojem propozičného prístupu k textu a uvádza dve významné tematické postupnosti (t. j. sémantické teórie), ktoré dokladuje schémami, príkladmi, tabuľkami a obrázkami. Samozrejme, uvádza aj ich možnosť uplatnenia v odborných technických textoch. Charakterizuje typy tematickej výstavby (odseky – vzťah medzi jednotlivými odsekmi v texte, spôsob vstupovania odsekov do vyššieho textového celku a pod.); definuje obsahovo-logické vzťahy pri vecnej štruktúre výpovede v tomto type textov. Nezostáva však len na tejto úrovni analýzy: poukazuje aj na rôzne kompozičné vzťahy na najnižšej vrstve textovej lingvistiky. Neskôr prechádza k opačnému prístupu, tzn. k makroštruktúre textu. Prehľadne charakterizuje teóriu Teuna A. van Dijka, aplikuje a dokumentuje jeho teóriu fungovania pravidiel v odborných technických textoch. Dôsledne je vypracovaná aj časť o gramatickej štruktúre textu s minucióznou charakteristikou rôznych druhov konektorov s explicitnými príkladmi. V tomto tematickom celku, ale aj celoplošne, je identifikovateľná snaha autorky napriek vysokému stupňu abstrakcie (ktorý vychádza z typu korpusu) o zrozumiteľnosť, logickú postupnosť, prehľadnosť, evidentnú spojitosť teórie a praxe s efektívnou využitelnosťou.

Tretí tematický celok s názvom *Analýza odborného technického textu prostredníctvom funkčného prístupu k textu* má podobnú štruktúru ako predchádzajúce časti práce. Autorka vychádza so samotnej definície pojmu (čo je funkčný prístup k textu), potom prechádza k teoretickému podkutiu problematiky (názory zahraničných i domácich bádateľov: Chomsky, Grice, de Saussure, Dolník, Findra, Patráš a iní), až sa dostáva k teoreticko-praktickej typologizácii a analýze problematiky (lingvisti a ich konkrétnejšie zistenia; delenia, konkrétne príklady v pozadí vlastnej témy). Výstižné sú podkapitoly, ktoré sa venujú ilokučnej štruktúre textu, teórii komunikačnej funkcie výpovede a najmä rôznym druhom modalít. Autorka správne poukazuje na teóriu rečových aktov ako na prínosnú koncepciu lingvistiky (analýzy textu), nezabúda však ani na jej filozofickú súvislosť. Správne dospieva k názoru o dominancii postojovej modalít s oznamovacou komunikačnou funkciou, ktorá je v týchto textoch priamo vyjadrená.

Štvrtý tematický celok obsahuje závery, ku ktorým sa svojou detailnou prácou autorka dopracovala. Je tu evidentná snaha o vyjadrenie centrálnosti textu (ináč by to ani nemohlo byť), pri ktorom všetko vychádza a všetko prichádza z/k textu. Výber jazykových prostriedkov je tu dôležitý, ale je evidentný aj pri celkovej analýze (čítaní) publikácie. Autorkin štýl je vecný, cibrený, prispôsobený objektívnym požiadavkám výberu. Jednotlivé zovšeobecnenia sú dostatočné, skúmaná problematika doposiaľ adekvátne neprebádaná. Aj z toho dôvodu je analýza a interpretácia takýchto textov aktuálna a odôvodnená. Preto si myslíme, že autorka urobila dobrý kus práce, čoho dôkazom je cca. 150-stranový odborný text, zoznam 22 excerpovaných diel a vyše 140 bibliografických záznamov použitej literatúry. Autorka pars pro toto uviedla, že „...dešifrovať tému a rému znamená pochopiť medzivetné súvislosti“ (c. d., 152). Totum pro parte môžeme uviesť svoj subjektívny názor i objektívne stanovisko, že sa jej tieto súvislosti aj v širšom kontexte (tzn. nielen v intenciách spomínaných medzivetných súvislostí, ale vzťahujúc sa na celú knižnú publikáciu) podarilo dosiahnuť.

Mandelíková, Lenka:

Analýza a interpretácia odborného textu (so zameraním na technický text).

Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Fakulta špeciálnej techniky 2012, 175 s. ISBN 978-80-8075-518-8

Stratégia Dunajského regiónu

Kvalita vody

Európskou úniou iniciovaná Dunajská makro-regionálna stratégia (EUSDR) prednedávnom vstúpila do fázy realizácie. Preto dňa 17. februára 2012 sa na Univerzite J. Selyeho v Komárne – v meste ležiacom na sútoku Dunaja a Váhu (jedného z najvýznamnejších prítokov Dunaja) – zorganizovala medzinárodná vedecká konferencia o Dunajskej stratégii v rámci série konferencií DaNet.

Cieľom konferencie bolo, aby prispela k informovanosti neštátnych organizácií (inštitúcie, obce, komory, združenia, cirkvi, podniky a ďalšie mimovládne organizácie) o Dunajskej stratégii, aby poskytla pre nich možnosť vytvoriť spoločné komuniké smerom k vládám a EÚ, a aby za zapojili do siete DANUBENET for NGOs za účelom podporiť tým Dunajskú stratégiu. Toto poslanie podporuje aj Program Európa pre občanov a Generálne riaditeľstvo pre regionálnu politiku Európskej únie. Konferencia umožnila približovanie názorov formou Open Space hlavne pre účastníkov zo Slovenska a Maďarska.

Hlavnými témami konferencie boli udržateľný rozvoj v povodí Dunaja, jeho jedinečne bohaté vodné zdroje a 4. priorita akčného plánu Dunajskej stratégie.

Hlavným iniciátorom týchto aktivít v rámci série konferencií „DaNet“ bol István Szilvássy, predseda Maďarskej asociácie mestského/obecného a regionálneho vývoja (Magyar Település- és Területfejlesztők Szövetsége).



Na konferencii plenárna sekcia bola venovaná životnému prostrediu v dunajskom regióne, zachovaniu a obnoveniu kvality vody a zlepšeniu podmienok lodnej dopravy. V sekcii mal prednášku o výskume ekologických stavov v Dunajskej kotline Dr. Béla Csányi z Hydrobiologickej sekcie Výskumného ústavu životného prostredia a vodohospodárstva (Környezetvédelmi és Vízgazdálkodási Kutató Intézet) z Maďarska, a prof. Dr. János Nemcsók, DrSc., vedúci Katedry biológie Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho s názvom Nové koncepcie pozastavenia spúštnatenia a navrátenia stavu medzi riekami Dunaj a Tisa.



Obraz 1: Na prednáške

Ďalšou témou konferencie bolo zachovanie a obnovenie kvality vody v súvislosti so štvrtou prioritnou osou Stratégia EÚ pre Podunajsko (EUSDR). Tu vystúpili Martina Majerová z EUSDR PAC 4 Slovensko a Dr. László Perger z EUSDR PAC 4 Maďarsko.

V rámci Open Space sa formulovali návrhy pre vlády a pre mimovládne organizácie EÚ, ďalej odznali návrhy o tom, ako by sa mimovládne organizácie regiónu vedeli lepšie zapojiť do Dunajskej stratégie. Moderátorom Open Space bol Dr. Pál Hajas zo siete LEADER/DAGENE Cserhátalja.



Obraz 2: Martina Majerova a Dr. László Perger



Obraz 3: *Práca v Open Space*

Ďalším cieľom konferencie bolo predstavenie plánu Dunajské perly. Je to iniciatíva na vytvorenie príjemnejšieho dunajského pobrežia.

Pre účastníkov konferencie bol zabezpečený z Budapešti priamy autobus na miesto konferencie – do Konferenčného centra UJS v Komárne. Konferencie sa zúčastnilo okolo 60 účastníkov z Maďarska, Slovenska, Bulharska a Srbska. Z UJS sa konferencie zúčastnila okrem profesora Nemcsóka aj väčšina pracovníkov Katedry Biológie PF UJS, ako aj jeden pracovník EF UJS.

Melinda Nagy

Obraz národa a identita v učebniciach národnostných škôl

Séria medzinárodných konferencií

Sériu medzinárodných konferencií pozostávajúcu z troch konferencií a prebiehajúcu pod názvom „Obraz národa a identita v učebniciach národnostných škôl“, predchádzala séria konferencií pod názvom „Národnostné školy v Maďarsku, na Slovensku a v Slovinsku“ v rokoch 2010–2011. Ich hlavným organizátorom bol Kultúrny spolok kruhu priateľov Pomuria, a jedna z týchto konferencií sa uskutočnila na komárňanskej Univerzite J. Selyeho.

Séria tohoročných konferencií na ňu nadväzovala, a bola spoločne vypracovaná partnermi. Popri neustálom udržiavaní telefónnych a e-mailových kontaktov projekt svoju definitívnu formu nadobudol na stretnutiach partnerov v septembri a októbri 2011 na Univerzite J. Selyeho v Komárne. Naším cieľom bolo zorganizovať podujatia na zvyšovanie efektívnosti pedagogickej práce a prispieť aj k jej koordinácii medzi oboma štátmi – Maďarskom a Slovenskom. Chceli sme sa zamerať na otázky edukácie a ich súvislosti s národnou identitou, a zároveň podporiť aj výskum a prieskum v tomto smere na oboch stranách hranice. Naším cieľom bolo aj podporovať lepšie vzájomné spoznávanie členov oboch národov a napomáhať vzniku a upevňovaniu vzájomnej tolerance a vzájomného porozumenia medzi národmi.

Prvá konferencia zo série medzinárodných konferencií sa uskutočnila 12. marca 2012 v budove Fakulty stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (Drážovská 4, 949 74 Nitra). Jeho organizátormi boli Kultúrny spolok kruhu priateľov Pomuria a Fakulta stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Konferenciu otvoril RNDr. Attila Komzsík, PhD. dekan fakulty. Následne odznali prednášky: doc. PhDr. Anna Sándor, PhD.: Dialektológia, regionalizmus a vzdelávanie; PaedDr. Žofia Bárcziová, PhD.: Učebnice maďarskej literatúry na základných školách na Slovensku; doc. Dr. István Kozmács, PhD.: Učebnice maďarského jazyka na základných školách na Slovensku; Mgr. Ildikó Vančová, PhD.: Jazykové mýty v učebniciach maďarskej gramatiky, alebo akú gramatiku vyučujeme na školách; PhDr. Gizella Szabó Mihály: Komu sú určené učebnice? Učebnica a národná identita; Mónika Szabó: Rozbor obrazu národa v učebniciach pre národnostné školy v Maďarsku; Dr. Erzsébet Uhrin: Obraz Slovákov v pripravovanej učebnici etnografie. Rokovanie viedla Mgr. Ildikó Vančová, PhD.

Druhá časť série medzinárodných konferencií sa uskutočnila dňa 24. apríla 2012 na Pedagogickej fakulte Univerzite J. Selyeho v Komárne (Bratislavská cesta 3322, Komárno). Jej organizátormi boli Kultúrny spolok kruhu priateľov Pomuria a Univerzita J. Selyeho v Komárne. Konferenciu otvorila prof. PhDr. Margit Erdélyi, CSc., dekan PF UJS. Následne odznali pozvané prednášky vedecko-pedagogických pracovníkov univerzity a ďalších pozvaných hostí. Rokovanie viedol Mgr. Szabolcs Simon, PhD.

Cieľom prednášky „Učebnicový jazyk a správna interpretácia textu“ od doc. Dr. Zsuzsi Kurtánovej, CSc. bolo, aby analýzou národnostných učebníc poukázala na tie charakteristické črty používania jazyka, ktoré môžu zlepšiť alebo zhoršiť porozumenie textu. Mgr. Barnabás Vajda, PhD., v prednáške „Rozvoj a zdokonaľovanie učebníc dejepisu v školách na Slovensku“ rozoberal dva javy. Analyzoval, ako učebnice dejepisu vydané v rokoch 1920–1989 v Československu interpretovali tému Trianonu, a následne sa venoval otázke, aké problémy vznikli prekladom slovenských učebníc do maďarského jazyka. Mgr. Sándor Vojtek,

PhD. sa zaoberal otázkami, čo všetko obsahujú učebnice maďarskej literatúry na Slovensku o národnostnej literatúre. PaedDr. Melinda Nagy, PhD. vo svojej prednáške „Učebnice biológie a vyučovanie biológie na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku“ sa venovala výskytu vedeckých osobností z dejín vied v učive a učebniciach biologických predmetov na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Mgr. Szabolcs Simon, PhD., rozprával o aspektoch a tendenciách rozboru učebníc a iných školských dokumentov v maďarskej odbornej literatúre na Slovensku. Mgr. Katalin Drozdík predniesla myšlienky v spojitosti s prípravou učebníc Maďarského jazyka a literatúry pre prvý stupeň ZŠ, a Dr. András Bertalan Székely analyzoval etnocentrizmus väčšiny v menšinových učebniciach dejepisu počas totalitárnych režimov v Strednej Európe.

Tretia časť série medzinárodných konferencií sa uskutočnila dňa 23. mája 2012 na Fakulte Jánosa Vitéza Katolíckej Univerzity Pétera Pázmánya (Majer István u. 1–3., Ostrihom, Maďarsko). Jeho organizátormi boli Kultúrny spolok kruhu priateľov Pomuria a Fakulta Jánosa Vitéza Katolíckej Univerzity Pétera Pázmánya. Konferenciu otvoril prof. Dr. György Fodor, dekan fakulty. Na konferencii odzneli nasledovné prednášky: Dr. Gáborné Horváth: Metodické a praktické návrhy na vytvorenie školských jazykových sprievodcov; Dr. Éva Farkas Horváthné: Ponuka učebníc na 1. stupni slovenských národnostných škôl (Porovnávanie rôznych učebníc, výsledky a reštrancie pri písaní učebníc); Dr. Sándorné Fazekas:



Obraz 1: Druhá časť série medzinárodných konferencií v Komárne

Predmetová integrácia v učebniciach slovenských národnostných škôl; Dr. Márta Müller: Otázka jazykovej diverzity a rozmanitosti vo vyučovaní nemeckého národnostného jazyka; Júlia Marlok Szabóné: Kritériá hodnotenia nových učebníc slovenského jazyka a literatúry a Dr. István Péntes: Povinné a odporúčené čítanie.

Záverečné slovo na všetkých troch podujatiach predniesol Gábor Ruda, predseda Kultúrneho spolku kruhu priateľov Pomuria. Na jednotlivé akcie boli pozvaní predstavitelia všetkých inštitúcií spoluorganizátorov. Prednášok sa zúčastnili aj študenti vysokých škôl, kde sa akcia práve konala. Z prednášok sa plánuje vydať publikácia – zborník vedeckých prác.

Melinda Nagy

doc. PaedDr. Peter Andruska, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa
 Fakulta stredoeurópskych štúdií
 Katedra areálových kultúr
 Dražovská 4
 SK – 949 74 Nitra
 e-mail: pandruska@ukf.sk

Czintula, Attila

SK – 936 01 Šahy
 časť Preselňany 33
 e-mail: czintu@suffocate.sk

Prof. PhDr. Erdélyi, Margit, CSc.

Univerzita J. Selyeho
 Pedagogická fakulta
 Katedra maďarského jazyka a literatúry
 Bratislavská 3322
 SK – 94501 Komárno
 e-mail: erdelyi.margit@selyeuni.sk

doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Ústav pedagogických štúdií
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Komenského
 Račianska 59
 SK – 813 34 Bratislava
 e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

PhDr. Mandelíková, Lenka, PhD.

Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne
 Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov
 Študentská 2
 SK – 911 50 Trenčín
 e-mail: lenka.mandelikova@tnuni.sk

PaeDr. Nagy, Melinda, PhD.

Univerzita J. Selyeho
 Pedagogická fakulta
 Katedra biológie
 Bratislavská 3322
 SK – 94501 Komárno
 e-mail: nagy.melinda@selyeuni.sk

doc. PhDr. Jarmila Novotná, PhD., MBA

Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom,
 s. r. o.
 Dukelská štvrť 1404/613
 SK – 018 41 Dubnica nad Váhom
 e-mail: doc.jn1@gmail.com

PhDr. Otčenášová, Slávka, M.A., PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika
 Filozofická fakulta
 Katedra histórie
 Petzvalova 4
 SK – 040 11 Košice
 e-mail: slavka.otcenasova@upjs.sk

PaedDr. Eva Severini

Centrum pedagogického výskumu
 Ústav pedagogických štúdií
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Komenského
 Račianska 59
 SK – 813 34 Bratislava
 e-mail: severini@fedu.uniba.sk

Mgr. Monika Szép

„LIPKA“ Zariadenie sociálnych služieb Lipová
 Zdravotnícka 20
 SK – 940 51 Nové Zámky
 e-mail: moncs28@yahoo.com

PaedDr. Šenkár, Patrik, PhD.

Univerzita J. Selyeho
 Pedagogická fakulta
 Katedra slovenského jazyka a literatúry
 Bratislavská cesta 3322
 SK – 945 01 Komárno
 e-mail: senkar.patrik@selyeuni.sk

Mgr. Vajda, Barnabás, PhD.

Univerzita J. Selyeho
 Pedagogická fakulta
 Katedra histórie
 Bratislavská 3322
 SK – 94501 Komárno
 e-mail: vajda.barnabas@selyeuni.sk

PaedDr. Ľubomír Verbovanec, PhD.

Dubnický technologický inštitút

v Dubnici nad Váhom, s. r. o.

Dukelská štvrť 1404/613

SK – 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: lubomir.verbovanec@mpc-edu.sk

Prof. PaedDr. Eva Vitězová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta

Katedra slovenskej literatúry

Štefánikova 67

SK – 949 01 Nitra

e-mail: evitezova@ukf.sk