

- ◇ výstupy grantů
- ◇ Research and Development
- ◇ podpora výzkumu
- ◇ výsledky vědecké práce

◇ **GRANT Journal** je vědecký časopis publikující výsledky výzkumné a vědecké činnosti příjemců grantů a veřejných podpor. **GRANT Journal** publikuje recenzované vědecké práce a vědecké studie. ◇ **GRANT Journal** is a scientific journal, that publishes results of research and science activities of grantee. **GRANT Journal** publishes original scientific articles and scientific studies. ◇ Příspěvky v časopise jsou recenzovány. Příspěvky neprocházejí jazykovou redakcí. ◇ Contributions in the journal have been reviewed but not edited. ◇ Ročně vycházejí 2 čísla. 2 issues per volume.

Address of the editorial board: GRANT journal. TECHNOLOGICKÉ CENTRUM Hradec Králové, o. p. s., Piletická 486/19, Hradec Králové, 503 41, The Czech Republic, Tel.: +420 498 651 295, <http://www.tchk.cz/>

Published by: MAGNANIMITAS Assn.

◇ Objednávky předplatného přijímá redakce. Cena předplatného je 50 EUR. Jednotlivá čísla lze objednat do vyčerpání zásob (cena 25 EUR za kus). ◇ Subscription orders must be sent to the editorial office. The price is 50 EUR a year (2 issues per volume). It is possible to order older issues only until present supplies are exhausted (25 EUR an issues).

Price of CD holder: 25 €

© GRANT journal ◇ ISSN 1805-062X (CD-ROM), ISSN 1805-0638 (Online) ◇ <http://www.grantjournal.com/>

Časopis je vydáván v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

OBORY

Aeronautika, aerodynamika, letadla
Akustika a kmity
Analytická chemie, separace
Anorganická chemie
Aplikovaná statistika, operační výzkum
Archeologie, antropologie, etnologie
Astronomie a nebeská mechanika, astrofyzika
Báňský průmysl včetně těžby a zpracování uhlí
Bezpečnost a ochrana zdraví, člověk – stroj
Biofyzika
Biochemie
Biotechnologie a bionika
Botanika
Dějiny
Dermatovenerologie
Dokumentace, knihovnictví, práce s informacemi
Ekologie – společenstva
Ekonomie
Elektrochemie
Elektronika a optoelektronika, elektrotechnika
Elementární částice a fyzika vysokých energií
Endokrinologie, diabetologie, metabolismus, výživa
Epidemiologie, infekční nemoci a klinická imunologie
Farmakologie a lékařská chemie
Filosofie a náboženství
Fyzika pevných látek a magnetismus
Fyzika plazmatu a výboje v plynech
Fyzikální chemie a teoretická chemie
Fyzologie
Genetika a molekulární biologie
Geochemie
Geologie a mineralogie
Gynekologie a porodnictví
Hnojení, závlahy, zpracování půdy
Hutnictví, kovové materiály
Hydrologie a limnologie
Hygiena
Chirurgie včetně transplantologie
Choroby a škůdci zvířat, veterinární medicína
Choroby, škůdci, plevele a ochrana rostlin
Chov hospodářských zvířat
Imunologie
Informatika
Inženýrské stavitelství
Jaderná a kvantová chemie, fotochemie
Jaderná energetika
Jaderná, atomová a molekulová fyzika, urychlovače
Jaderné odpady, radioaktivní znečištění a kontrola
Jazykoveda
Kardiovaskulární nemoci včetně kardiologie
Keramiky, žáruvzdorné materiály a skla
Kompozitní materiály
Kontaminace a dekontaminace půdy včetně pesticidů
Koroze a povrchové úpravy materiálů
Kosmická technologie
Lékařská zařízení, přístroje a vybavení
Lesnictví
Makromolekulární chemie
Mechanika tekutin
Městské, oblastní a dopravní plánování
Mikrobiologie, virologie
Morfologické obory a cytologie
Navigace, spojení, detekce a protiopatření

Nejaderná energetika, spotřeba a užití energie
Neurologie, neurochirurgie, neurovědy
Obecná matematika
Ochrana krajinných území
Onkologie a hematologie
Optika, masery a lasery
Organická chemie
ORL, oftalmologie, stomatologie
Ostatní lékařské obory
Ostatní materiály
Ostatní obory vnitřního lékařství
Ostatní strojírenství
Pedagogika a školství
Pedatrie
Pedologie
Pěstování rostlin, osevní postupy
Plasmnictví, mas-media, audiovizie
Pneumologie
Počítačový hardware a software
Pohon, motory a paliva
Politologie a politické vědy
Potravinařství
Pozemní dopravní systémy a zařízení
Právní vědy
Průmyslová chemie a chemické inženýrství
Průmyslové procesy a zpracování
Psychiatrie, sexuologie
Psychologie
Rybářství
Řízení spolehlivosti a kvality, zkušební činnost
Řízení, správa a administrativa
Seismologie, vulkanologie a struktura Země
Senzory, čidla, měření a regulace
Sociologie, demografie
Sport a aktivity volného času
Stavěnictví
Strojní zařízení a nástroje
Střelné zbraně, munice, výbušniny, bojová vozidla
Šlechtění a plemenářství hospodářských zvířat
Šlechtění rostlin
Teoretická fyzika
Teorie a systémy řízení
Teorie informací
Termodynamika
Traumatologie a ortopedie
Tuhý odpad a jeho kontrola, recyklace
Umění, architektura, kulturní dědictví
Únava materiálu a lomová mechanika
Vědy o atmosféře, meteorologie
Veřejné zdravotnictví, sociální lékařství
Vliv životního prostředí na zdraví
Vojenství
Využití počítačů, robotika a její aplikace
Výživa hospodářských zvířat
Zemědělská ekonomie
Zemědělské stroje a stavby
Zemský magnetismus, geodesie, geografie
Znečištění a kontrola vody
Znečištění a kontrola vzduchu
Zoologie

BRANCHES

Acoustics and oscillation
Aeronautics, aerodynamics, aeroplanes
Agricultural economics
Agricultural machines and construction
Analytical chemistry, separation
Applied statistics, operational research
Archaeology, anthropology, ethnology
Art, architecture, cultural heritage
Astronomy and celestial mechanics, astrophysics
Atmospheric sciences, meteorology
Biochemistry
Biophysics
Biotechnology and bionics
Botany
Cardiovascular diseases including cardio-surgery
Ceramics, fire-proof materials and glass
Civil engineering
Composite materials
Computer hardware and software
Contamination and decontamination of soil including pesticides
Corrosion and material surfaces
Cosmic technologies
Dermatology and venerology
Diseases and animal vermin, veterinary medicine
Diseases, pests, weeds and plant protection
Documentation, librarianship, work with information
Earth magnetism, geodesy, geography
Ecology - communities
Economics
Electrochemistry
Electronics and optoelectronics
Elementary particle theory and high energy physics
Endocrinology, diabetology, metabolism, nutrition
ENT (ie. ear, nose, throat), ophthalmology, dentistry
Environmental impact on health
Epidemiology, infection diseases and clinical immunology
Farm animal breeding and farm animal pedigree breeding
Fatigue and fracture mechanics
Fertilization, irrigation, soil treatment
Firearms, ammunition, explosives, combat vehicles
Fishery
Food industry
Forestry
General mathematics
Genetics and molecular biology
Geochemistry
Geology and mineralogy
Gynaecology and obstetrics
History
Hydrology and limnology
Hygiene
Immunology
Industrial chemistry and chemical engineering
Industrial processes and processing
Informatics
Information theory
Inorganic chemistry
Land transport systems and equipment
Legal sciences
Linguistics
Liquid mechanics
Literature, mass media, audio-visual activities
Macromolecular chemistry
Machinery and tools
Management, administration and clerical work
Medical facilities, apparatus and equipment
Metallurgy, metal materials
Microbiology, virology
Militarism
Mining industry including coal mining and processing
Morphological game parks and cytology
Municipal, regional and transportation planning
Navigation, connection, detection and countermeasure
Neurology, neuro-surgery, neuro-sciences
Non-nuclear power engineering, energy consumption and utilization
Nuclear and quantum chemistry, photo chemistry
Nuclear energy
Nuclear waste, radioactive pollution and control
Nuclear, atomic and molecular physics, accelerators
Nutrition of farm animals
Oncology and haematology
Optics, masers and lasers
Organic chemistry
Other fields of internal medicine
Other machinery industry
Other materials
Other medical fields
Paediatrics
Pedagogy and education
Pedology
Pharmacology and apothecary chemistry
Philosophy and religion
Physical chemistry and theoretical chemistry
Physiology
Plant cultivation
Plant growing, crop rotation
Plasma physics and discharge through gases
Pneumology
Political sciences
Pollution and air control
Pollution and water control
Propulsion, engines and fuels
Protection of landscape
Psychiatry, sexology
Psychology
Public health system, social medicine
Reliability and quality management, industrial testing
Safety and health protection, safety in operating machinery
Seismology, volcanology and Earth structure
Sensors, detecting elements, measurement and regulation
Sociology, demography
Solid waste and its control, recycling
Solid-state physics and magnetism
Sport and leisure time activities
Structural engineering
Surgery including transplantology
Theoretical physics
Theory and management systems
Thermodynamics
Traumatology and orthopaedics
Use of computers, robotics and its application
Zoology
Zootechnics

◇ **GRANT journal** je vědecký časopis publikující výsledky výzkumné a vědecké činnosti příjemců grantů a veřejných podpor. **GRANT journal** publikuje recenzované vědecké práce a vědecké studie. ◇ **GRANT journal** is a scientific journal, that publishes results of research and science activities of grantee. **GRANT journal** publishes original scientific articles and scientific studies.

Časopis je vydáván v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Společenské vědy, Social sciences

Filozofický literárny príbeh ako prostriedok k utváraniu hodnotového systému <i>Simona Borisová</i>	6
Gender differences in the predictor of business behavior of communication skill <i>Zuzana Birknerová, Barbara Nicole Čigarská</i>	11
Transparentnosť a verejnosť pri výkone obecnej samosprávy <i>Simona Farkašová</i>	15
Využitie horných končatín v jazzovom tanci <i>Zuzana Hubinská</i>	23
Innovative, pedagogical approach combines music and live storytelling. Contemporary educational technique has its effectiveness proven through performance of „I'll take that one“. <i>Jana Konvalinková, Christopher Muffett</i>	27
Critical Animal Studies (CAS) Applied to the Mule: Nostalgic Loss and Futile Recovery in Two Contemporary Southern U.S. Stories <i>Christopher E. Koy</i>	31
Dynamika Obchodného Modelu versus Dynamický Obchodní Model <i>Aleš Krmela</i>	36
Andragogical career counseling for teachers <i>Kristína Kubišová</i>	41
The theory of mind in patients with psychotic disorder and its relation to executive function <i>Ivana Mirdalíková, Dominika Doktorová</i>	44
Učebné úlohy v prvouke vo vzťahu k bloomovej taxonómii kognitívnych cieľov <i>Dana Kollárová, Alexandra Nagyová</i>	50
Export Credit Insurance, Risk classification and Current Development: Application in the Czech Republic <i>Michaela Petrová, Martina Krügerová, Michal Koziel</i>	54
Social pedagogues and their involvement in residential social services <i>Pavla Šindlerová, Veronika Kohutová, Zdenka Nováková, Dagmar Pitnerová</i>	60
Rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov ako predpoklad zvyšovania úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov <i>Lenka Šutovcová</i>	64
Rodina v kontexte adaptácie žiaka na začiatku školskej dochádzky <i>Radka Teleková</i>	69
Učiteľ v druhošancovom vzdelávaní dospelých a jeho profesijné kompetencie <i>Dominika Temiaková</i>	74
Sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově <i>Zdeněk Svoboda, Arnošt Smolík, Jan Tírják, Miriam Uhrinová</i>	79
Digital and Reading Literacy of students of Secondary Technical Schools in the Moravian-Silesian Region <i>Dana Vicherková</i>	84

Biovědy, Biological sciences

Možnosti využitia cereálneho (1,3-1,4) -β-D-glukánu v rôznych odvetviach priemyslu <i>Veronika Gregusová, Michaela Havrlentová</i>	89
---	----

Průmysl, Industry

Two link manipulator model using Controls Toolkit in MSC Adams with application for industry <i>Darina Hroncová, Erik Prada, Michal Kelemen, Lubica Miková, Ivan Virgala, Martin Varga</i>	95
Návrh metodiky zpracování zakázky pro ocelovou konstrukci <i>Matouš Machka, Jiří Suchomel</i>	100

GRANT journal

◇ Společenské vědy
◇ Social sciences

Filozofický literárny príbeh ako prostriedok k utváraniu hodnotového systému

Simona Borisová¹

¹ Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, simona.borisova@ukf.sk

Grant: APVV-18-0484

Název grantu: Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii.

Oborové zamčrení: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Príspevok pojednáva o formovaní hodnotového systému žiakov rôzneho školského veku, pričom za jednu z možností utvárania základných morálnych hodnôt považujeme implementovanie filozofického literárneho príbehu, ktorý je súčasťou programu *Filozofia pre deti*. Daný program vznikol ako súbor metód pre rozvoj myslenia, avšak po dobu svojej existencie (od 60. rokov minulého storočia) bol upravený pre viaceré účely, napríklad pri prevencii násilia alebo rozvoji osobnosti ako takej. Filozofický literárny príbeh patrí do umeleckej literatúry, má v sebe obsiahnuté filozofické kategórie, ale vyznačuje sa jednoduchosťou v tematickej, obsahovej a jazykovej zložke. Prostredníctvom metódy interpretácie umeleckého textu sa venujeme hodnotám ako mierumilovnosť, láska k ľuďom, láska k prírode, pravda, odvaha, disciplína, striedmosť, nesebeckosť a citlivosť.

Kľúčové slová Program *Filozofia pre deti*, filozofický literárny príbeh, hodnoty

1. CIELE PROGRAMU FILOZOFIA PRE DETI

Filozofia je tradične vyhradená pre úzku skupinu dospelých a mnohokrát sa vychádza z predpokladu, že deti nemajú záujem o abstraktné pojmy dotýkajúce sa základných otázok tejto disciplíny a nebudú s nimi vedieť narábať. Predstavu, že deti nemajú záujem o filozofické témy považujeme za mylnú z viacerých dôvodov. Predstavitelia programu *Filozofia pre deti*, Mathew Lipman, Ann Margaret Sharp a Frederick S. Oscanyan (1980, s. 50) zastávajú názor, že dospelí príliš často spájajú detskú zvedavosť s túžbou získať nejakú informáciu, než preto, že potreba riešiť filozofické problémy vychádza z detskej prirodzenosti. Faktom však je, že filozofické problémy nie sú obmedzené len na záujmy dospelých a nemusia byť formulované takým spôsobom, aby boli pre deti príliš vzdialené. Jedna z pozitívnych oblastí filozofovania je, že sa ho zúčastníť s úžitkom aj pôžitkom môžu ľudia v takmer všetkých vekových kategóriách. Deti sú fascinované pojmami ako priateľstvo, spravodlivosť, dobro, pravda a o týchto témach ešte nikto nevyriekol posledné slovo. Skutočnosť, že dospelí a deti môžu spoločne skúmať filozofické pojmy so záujmom je pretransformovaná aj v programe *Filozofia pre deti*.

Zakladateľ programu, Matthew Lipman, pôvodne program navrhol primárne na to, aby sa metódami a aktivitami súvisiacimi s filozofovaním rozvíjalo kritické a tvorivé myslenie. Lipman (2003, s. 12) ich nazýva dimenzie myslenia. Po niekoľkoročnom úspešnom

implementovaní programu a jeho výskumnom overovaní zistil, že program je úspešný aj v oblastiach, ktoré nemôžeme považovať za prejavy alebo kategórie kritického alebo tvorivého myslenia. Pri filozofickej diskusii môžeme pozorovať kategóriu angažovaného alebo starostlivého myslenia (z angl. *caring thinking*), ktorá vystihuje okrem iného aj oblasť hodnôt. Cieľom programu je rozvíjanie multidimenzionálneho myslenia (z angl. *multidimensional thinking*). Týmto pojmom označuje prelnajúce sa prejavy kritického, tvorivého a angažovaného myslenia objavujúce sa v procese filozofickej diskusie. Tieto autorom nazývané dimenzie myslenia vychádzajú z požiadaviek spoločnosti, hoci niekedy môžu byť označované inými názvami. Budúci absolventi možno budú musieť vo svojej profesii a živote vedieť písať správy, dokumenty podložené kvalitnými argumentmi, vedieť kriticky prečítať a posúdiť rôzne informácie, rozhodnutie súdu, príbalový leták, politický program, dokázať spolupracovať, byť aktívnymi a vynaliezavými, vedieť sa postarať o niekoho alebo niečo alebo ako uvádza M. Wolf (2020, s. 104), rozpoznať rozdiel medzi pravdou a klamstvom vo svete, kde je riešenie falošných správ stále naliehavejšie. Filozofickej diskusii (hlavnej metóde programu *Filozofia pre deti*) predchádza čítanie filozofického literárneho príbehu, ktorý svojimi charakteristikami môže pôsobiť ako vzor pri zvyšovaní úrovne myslenia. V nasledujúcej podkapitole popisujeme filozofický literárny príbeh ako výraznú súčasť programu *Filozofia pre deti*.

1.1 Filozofický literárny príbeh v programe *Filozofia pre deti*

Filozofický literárny príbeh pôsobí ako motivácia k neskoršej filozofickej diskusii. Vzhľadom na naše doterajšie skúsenosti s programom *Filozofia pre deti* v praxi hodnotíme, že čiastková oblasť programu – literárne príbehy je preskúmaná v nízkej miere. Kurikulum *Filozofie pre deti* je zložené z príbehov pre žiakov a metodických príručiek pre facilitátorov (učiteľov alebo vychovávateľov uľahčujúcich participantom filozofické bádanie). Literárne príbehy napísané pre tento program sú odstupňované podľa veku detí, poskytujú deťom vzory pre kladenie otázok a diskusiu (Lipman, M., 2003, s. 156). Dané príbehy pokrývajú širokú škálu tém a vekových skupín a často sú výsledkom spolupráce, ktorá zahŕňa aj samotné deti. Diela z oblasti *Filozofie pre deti* môžeme rozdeliť aj podľa cieľa:

- Príbehy primárne určené na rozvíjanie myslenia
- Príbehy primárne určené na prevenciu násilia

- c) Príbehy týkajúce sa primárne otázok náboženstva
- d) Metodické príručky pre facilitátorov

K prekladu príbehov a príručiek programu sa vyjadruje predstaviteľka programu A. M. Sharp (2018, s. 25) spôsobom, že príbehy je možné nielen prekladať do iných jazykov, ale aj upraviť vzhľadom na kultúrne odlišnosti krajiny, napríklad prekladateľ môže bežbal nahradiť futbalom, zvoliť rozdielne mená postáv a podobne. Pri výbere konkrétneho filozofického textu je dôležitá rola facilitátora, pretože zohľadňuje nielen čitateľskú kompetenciu participantov, ale aj ich záujmy, problémy a podobne.

2. KATEGÓRIE ANGAŽOVANÉHO MYSLENIA VO FILOZOFICKOM LITERÁRNOM PRÍBEHU

„Nech máme hocikjaký vek, životy druhých nás môžu zmeniť, ak sa naučíme prepojiť celú čítaciu dráhu s našou morálnou predstavivosťou“ (Wolf, M. 2020, s. 171).

Z troch dimenzií, ktoré má za cieľ rozvíjať program *Filozofia pre deti* je v literárnych príbehoch najzložitejšie určiť prejavy angažovaného myslenia. Dôvodom je podľa nášho názoru nedostatočná teoretická rozpracovanosť danej dimenzie myslenia. V tejto kapitole charakterizujeme angažované myslenie ako také – podávame jeho definíciu, dôvody jeho rozvíjania a takisto formulujeme niekoľko kategórií angažovaného myslenia, ktoré môžu byť badateľné vo filozofickom literárnom texte. Úvodná myšlienka naznačila, že angažované myslenie sa z týchto troch dimenzií najviac dotýka afektívnej zložky myslenia na rozdiel od kritického a tvorivého myslenia, v ktorých prevláda kognitívna zložka myslenia.

Pojem angažované myslenie pochádza z anglického „*caring thinking*“ a doslovne ho môžeme preložiť spojením *starostlivé myslenie*. Aj sloveso v anglickom jazyku „*to care*“ znamená „*starat' sa*“. Angažované myslenie má v sebe obsiahnutý záujem starať sa o niekoho alebo niečo a tento záujem smeruje k istej aktivite. Potenciálne by sme mohli používať pojem „*starostlivé myslenie*“, avšak vychádzame jednak z českého prekladu a jednak z presvedčenia, že pojem „*angažované myslenie*“ viac vystihuje to, k čomu pri diskusii podľa *Filozofie pre deti* dochádza: k aktivite, v ktorej sa jednotliviec prejavuje ako neľahostajný k ostatným, k svetu a k sebe samému. H. Zbudilová (2013, s. 146) chápe každé myslenie ako povinnosť vážne uvažovať o spoločenských a mravných dôsledkoch svojich činov. „*Angažovať sa*“ znamená zobrať na seba starosť o niečo, záväzok a zodpovednosť. Daná autorka popisuje užitočnosť tejto dimenzie myslenia tým, že prostredníctvom angažovaného myslenia sa formuje vlastná identita žiakov starostlivosťou o osobné hodnoty a tiež rešpekt voči vzájomnej jedinečnosti. Vychádzame z myšlienky, že literárna postava môže slúžiť ako vzor angažovanosti a zapojenia sa do filozofického dialógu (Bauman, P. 2013, s. 13). Nízka rozpracovanosť teórie o angažovanom myslení zapríčiňuje problematickú formuláciu kategórií angažovaného myslenia. Ako už bolo spomenuté, autor *Filozofie pre deti* pridal angažované myslenie ku kritickému a tvorivému mysleniu až po rokoch aktívneho uplatňovania programu, kedy si všimol, že filozofické diskusie podnecujú aj ďalšie zmeny v prejavoch myslenia a konania.

M. Lipman (2003, s. 264-271) označuje angažované myslenie za **oceňujúce**, pretože v ňom ide o upriamovanie pozornosti na niečo, čo je pre jednotlivca dôležité. Bez angažovanosti myslenie neobsahuje súčasť hodnôt a hodnotenia. Ak myslenie neobsahuje hodnotenie alebo ohodnocovanie, je podrobené tomu, že k riešeniu problémov pristupujeme ľahostajne, apaticky a nestarostlivo. Okrem iného angažované myslenie podľa Lipmana obsahuje **emócie**, ktoré

sú prepojené s myslením a činmi. Angažované myslenie sa prejavuje aj **aktivitou**, ktorá nastáva vtedy, keď nám na niečom alebo niekom záleží natoľko, že vyvíjame určitú aktivitu. Aktivitu môže vyjadrovať aj neverbálna komunikácia (gestá, pohyby tela, výrazy tváre). Pri filozofickej diskusii pri realizácii *Filozofie pre deti* ide napríklad o to, že sa jednotliví členovia postupom času zaujímajú o vyriešenie problému *spoločnými silami*, a teda všimajú si aktivitu druhých. Aktivita spočíva v zapojení sa do riešenia problému, ale aj to, že jednotlivec sa zastaví a nechá priestor druhému. Angažované myslenie je zároveň **normatívne**, predstavuje do istej miery morálnu výchovu. Ten, kto myslí angažovane, sa zaoberá aj ideálnymi možnosťami konania pri angažovaní a starostlivosti. Zakladateľ programu označuje angažované myslenie aj za empatické, to znamená, že pri určitej situácii sa vcítíme do roly niekoho iného a prežijeme jeho pocity. Pri diskusii vo *Filozofii pre deti* po dlhodobejšom pôsobení nastáva jav, kedy dochádza k spoločnému pochopeniu pri riešení problémov.

Na tento základ nadväzujeme polemikou nad kategóriami angažovaného myslenia, ktoré môžu byť pozorovateľné vo filozofickom literárnom príbehu:

- A) **Oceňovanie hodnôt** – cieľom literárnych príbehov je nielen rozvíjanie myslenia, ale aj výchova charakteru. Integráciou emočného zážitku a duševných činností pri čítaní sa prejavuje hodnotová, afektívna dimenzia myslenia. Je to forma emocionálneho myslenia so zapojením všetkých osobných hodnotových meradiel, etiky a presvedčení. Žiaci sa prostredníctvom príbehu učia hľadať a nachádzať vnútorné hodnoty. Učia sa pochopiť, že existujú záležitosti, ktoré môžu uskutočniť alebo zlepšiť. Formuje sa aj vlastná identita jednotlivcov pri starostlivosti o vlastné hodnoty (Zbudilová, H. 2013, s. 146). Podobne ako preberané príbehy pôsobia aj iné beletristické knihy pre deti. J. Hroncová (2018, s. 24) vyzdvihuje výchovne správne zamerané knihy v tom, že pôsobia napríklad na utlmovanie negatívnych citov ako zlosť, egoizmus, škodoradosť a posilňovanie pozitívnych citov ako vzájomná pomoc, konanie dobrých skutkov, dôvera či láska. Filozofické literárne príbehy ukazujú vzorové konanie, modelovú spoluprácu a vzory láskavých, citlivých osobností. Dieťa niekedy nemá tušenie o možnosti interakcie s kamarátmi a je odradené od používania sebareflexie, spolupráce a diskusie. Začína vidieť, že niečo je *také, aké by mohlo byť* a tým pádom začne uvažovať o alternatívnych možnostiach svojho myslenia a konania. To však neznamená všetko poslušne alebo netvorivo napodobniť, ale žiť svojím vlastným, jedinečným a kreatívnym spôsobom ako postavy v príbehu (Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S., 1980, s. 230).
- B) **Záujem** – Pomocou čítania literárneho príbehu dokážeme vyvolať určitý zážitok, ktorý môže vzbudiť záujem o riešenie danej témy. Zdôrazňujeme, že vo filozofickej diskusii sa pracuje aj podľa záujmov jej účastníkov. Autori M. Lipman, A. M. Sharp a F. Oscanyan (1980, s. 163) upozorňujú na upadanie pozitívnych záujmov detí. Za užitočné pri čítaní umeleckého diela považujú, že dané dielo môže oživovať tie záujmy, ktoré by inak mohli ostať nepovšimnuté.
- C) **Neverbálne prejavy** – pri filozofickej diskusii si všimame, že angažované myslenie sa môže prejaviť pohybom (napríklad naklonenie tela), mimikou (napríklad prekvapenie, začudovanie), prípadne aj gestikuláciou (napríklad výrazná gestikulácia pri rečovom prejave jednotlivca). Tieto prejavy by sme mohli identifikovať aj vo filozofických literárnych príbehoch v reči rozprávača.

D) **Empatia** – žiaci sa učia porozumieť svojim citom a citom druhých, rešpektovať vzájomnú jedinečnosť. Angažované myslenie charakterizuje aspekt empatie. Prostredníctvom čítania beletrie ide o vcitovanie sa do iných ľudských bytostí. M. Wolf (2020, s. 55-56) uvádza, že pri čítaní krásnej literatúry ide o snahu spoznať iné ľudské bytosti, chápať, čo cítia a zároveň ide o zmenu nášho vnímania toho, kto alebo čo znamená „druhý“. Byť empatický znamená nechať staré domnienky za sebou a prehlbovať intelektuálne porozumenie inému človeku, inému náboženstvu, inej kultúre a inej dobe. M. Wolf vysvetľuje, že vtedy, keď zaujmeme iný uhol pohľadu, nielenže sa náš zmysel pre empatiu spojí s tým, čo sme práve prečítali, ale zároveň sa tým aj rozšíria aj naše zvnútornené znalosti o svete. Tento rozmer čítania premieňa naše vedomie a prostredníctvom neho sa učíme, aké je cítiť napríklad beznádej či nadšenie. Postavy literárnych diel prežívajú emócie, vďaka ktorým môže čitateľ pochopiť rozsah často protichodných pocitov sídliačich v každom z nás. M. Wolf (2020, s. 58-59) vyjadruje presvedčenie, že hlboké čítanie poskytuje priestor pohrúžiť sa do pocitu hrdinov, no upozorňuje na situáciu, kedy starší čitatelia môžu strácať schopnosť vcítiť sa do pocitov mimo okruhu svojich blízkych. Ďalej tvrdí, že prečítané nás núti preskúmať naše vlastné názory a životy ostatných.

Empatia sa netýka iba súcitu s ostatnými, jej dôležitosť siaha omnoho ďalej. Ak ide o empatiu, ide aj o hlboké porozumenie druhému človeku. M. Wolf (2020, s. 61) zachytáva výskum z oblasti kognitívnych neurovied, ktorý tvrdí, že „*umenie zaujať iný uhol pohľadu*“ predstavuje zložitú kombináciu kognitívnych, sociálnych a emočných procesov, ktoré po sebe zanechávajú rozsiahle stopy v čitateľskej dráhe nášho mozgu. Z toho vyplýva, že príbehy deťom pomáhajú vytvárať schopnosť zaujať iný uhol pohľadu a vidieť svet očami niekoho iného. M. Wolf (2020, s. 146) sa ďalej vyjadruje, že empatia naučená prostredníctvom detských príbehov rozširuje detské obzory a učí aj dôležitým ľudským hodnotám, akými sú spriaznenosť a súcitiť s niekým, kto je „iný“. Pri stretnutí v bádajúcom spoločenstve sú jeho členovia nabádaní k pozornému čítaniu, pretože literárny príbeh čítajú spoločne, nahlas a z textu odvodzujú filozofické otázky. Môžeme teda hodnotiť, že v praxi tohto programu často dochádza k hlbokému čítaniu.

E) **Aktivita** – M. Wolf (2020, s. 64) píše o schopnosti vcítiť sa do roly iných ľudí ako protijed na „*kultúru ľahostajnosti*“. Tento pojem môžeme chápať ako opak aktívnej zložky angažovaného myslenia. M. Wolf (2020, s. 72) upozorňuje, že dôsledné posilňovanie väzieb medzi analogickými a inferenčnými procesmi, empatiou a základnými znalosťami nám bude užitočné aj mimo čítania. Keď sa pri čítaní učíme tieto procesy opakovanne prepájať, je pre nás jednoduchšie ich aplikovať aj inde v živote, rozlišovať medzi svojimi motívmi a zámermi a s čím ďalej väčším dôvtipom a možno aj múdrosťou chápať, prečo ostatní ľudia premýšľajú a cítia spôsobom, akým sa navonok prejavujú.

Vyššie rozpracované prvky angažovaného myslenia potenciálne pozorovateľné vo filozofickom literárnom príbehu podliehajú interpretácii umeleckého textu, prostredníctvom ktorej môžeme odhaliť hlbšie významy a funkcie textu pri zameriavaní sa na stanovenú tému. Interpretácia zjednodušene predstavuje redukovanie pôvodného textu (v hovorenej alebo písomnej podobe) na kľúčové tvrdenia a zároveň tvorivé komunikovanie významov. V. Chrz (2013, s. 249) interpretáciu označuje za explikované porozumenie, „*rozvinutie zvinutého*“, „*dopovedanie nedopovedaného*“ a jej výber odôvodňujeme v ďalšej kapitole

venujúcej sa výskumu angažovaného myslenia vo filozofických literárnych príbehoch.

3. ANALÝZA FILOZOFICKÝCH LITERÁRNYCH PRÍBEHOV VO VZŤAHU K ANGAŽOVANÉMU MYSLENIU

Z teoretickej časti príspevku vyplýva, že výskumným problémom je nejednoznačnosť v kategóriách angažovaného myslenia, ktoré by mohli byť zachytené vo filozofických literárnych príbehoch. Z výskumného problému odvodzujeme výskumnú otázku: *Aké prvky angažovaného myslenia je možné reflektovať vo filozofických literárnych príbehoch?* Výskumný cieľ formulujeme nasledovne: *Analyzovať a reflektovať vo filozofických literárnych príbehoch prvky angažovaného myslenia.* Vzhľadom na výskumnú otázku a výskumný cieľ ako výskumnú metódu volíme interpretáciu zameriavajúcu sa na prvky, ktoré môžeme označiť ako prejavy angažovaného myslenia v literárnom texte. Interpretácia literárneho textu je metóda, ktorá závisí od percepcie interpretujúceho výskumníka, preto je nevyhnutné dbať na to, aby sa zamedzilo možnej podinterpretácii (nezobrazenie kľúčových prvkov literárneho textu vzhľadom na tému), prípadne nadinterpretácii (zobrazenie prvkov textu, ktoré z textu nevyplývajú). Následne predkladáme charakteristiku a interpretáciu niekoľkých príbehov využívaných pri realizácii programu Filozofia pre deti. Sú určené pre rôzny školský vek. Počet príbehov vo Filozofii pre deti je rozsiahly, pre rešpektovanie príspevku vyberáme len niektoré príbehy, ktoré podliehajú výskumnému riešeniu.

Filozofický literárny príbeh určený pre predškolský a mladší školský vek – *Nemocnica pre bábiky*

Kniha *Nemocnica pre bábiky* (z angl. *The Doll Hospital*), je primárne určená pre predškolský vek, avšak za podnetnú pre využitie ju považujeme aj pre žiakov prvého stupňa základnej školy. Dielo svojím obsahom dokáže upútať aj dospelého čitateľa, nachádzajú sa v ňom koncepty pravdy, nádeje, empatie, osobnosti. Otázky sa venujú najmä priateľstvu, rozdielu medzi hračkami a ľuďmi, dobrom a zlom. Hlavná postava knihy sa volá Saša. Dané meno je krátka forma mena Alexandra alebo Alexander. Napriek tomu, že Saša je skôr dievčenské meno, v príbehu je toto meno určené chlapcovi. Je možné, že niektorí čitatelia sa budú čudovať autorkinmu výberu mena pre chlapca, no aj tento prvotný moment môže byť predmetom filozofickej diskusie, v ktorej sa môžu zaoberať napríklad dôvodmi alebo pravidlami výberu mena. Kategóriu angažovaného myslenia – **oceňovanie hodnôt** nachádzame napríklad vtedy, Saša v aute spolu s mamou cestou do materskej školy zistí, že si doma zabudol svoju hračku. Napriek tomu, že sa jeho mama ponáhľa do práce, vráti sa domov po bábiku a Saša si sám pre seba povie: „*Saša, máš veľké šťastie, že máš takú dobrú mamu.*“ Ide tu o kladné hodnotenie počinu. Ocenenie nastáva aj keď pán učiteľ pozitívne hodnotí vydarený rozhovor detí v triede: „*To čo hovoríte, je veľmi zaujímavé.*“ Deti sa následne pochvalou od pána učiteľa potešili.

Aspekt hodnôt sa odráža aj v pravidlách, ktoré nastolil pán učiteľ: „*Jeden k druhému sa budeme správať vždy slušne. A druhé pravidlo: Vždy budeme hovoriť len pravdu.*“ Hodnoty ako pravda a slušnosť sa následne vyskytujú v celej kapitole. Saša sa prihovára Kuliškovi (svojej hračke): „*Možno by sme mali hovoriť pravdu. Keď budeme klamať, ľudia nám nebudú veriť.*“ Nasledujúca ukážka predstavuje hodnotu pomoci: „*Keď sa takto spoločne rozprávame, pán učiteľ nám často hovorí, aby sme si navzájom pomáhali. Raz nám povedal: „Keď jeden druhému pomôžeme, všetci premýšľame lepšie.“*“

Kategóriu angažovaného myslenia – **záujem o niečo** badáme v tom, že Sašu zaujímajú mnohé problémy, napríklad problémy vzniku jeho hračky: „*Kedysi ma ohromne zaujímal, kde sa tu moja bábika vzala*“ alebo „*Proste ma zaujíma, čo je to vlastne bábika...*“ Hlavná postava sa chce dopátrať k pôvodu vzniku Kulíška: „*A kde bol Kulíšok predtým ako prišiel do toho hračkárstva?*“ „*Asi u výrobcu hračiek.*“ „*A predtým?*“ „*Možno,*“ povedala mama váhavo, „*že bol v myslí toho, kto ho potom vyrobil.*“ Odpoveď Sašovej mamy považujeme takisto za prejav angažovaného myslenia, pretože pri svojej výpovedi pozorne volila slová, ktorými svojmu synovi odpovedala. Tento prejav však vidíme len vo výpovedi rozprávača: „...povedala mama váhavo...“

Vzhľadom na ďalšiu kategóriu angažovaného myslenia – **empatiu** sa v texte nachádza predovšetkým nabádanie k tomu, aby sa hlavná postava vcítila do situácie niekoho iného. Pán učiteľ sa pýta Sašu po tom, ako zistil, že zobral Katkinu hračku bez opýtania, keď sa hrala na školskom dvore: „*Ako by ti bolo, keby ti niekto vzal Kulíška a nepovedal ti o tom?*“ ... V časti, kde sa Saša nechce zúčastniť na oslave narodenín jeho otca mu jeho mama hovorí: „*Ako by si sa cítil ty, keby ocko neprišiel na tvoje narodeniny?*“ „*Dost' zle.*“

Aktivitu – ďalšiu kategóriu angažovaného myslenia – sledujeme napríklad v časti, v ktorej sa Saša ospravedlnil spolužiačke za to, že jej zobral hračku. Za prejav aktivity môžeme považovať aj to, ako na seba nadväzujú postavy v diskusii: „*Ako je možné, že všetky vaše bábiky sú krásne a pritom je každá úplne iná?*“ spýtal sa pán učiteľ. „*Možno pochádzajú z rôznych zemí,*“ povedala Katka, „*tak, ako niektorí z nás.*“ „*Ako to myslíš, Katka?*“ zaujímalo pána učiteľa, „*Môžeš nám k tomu povedať niečo viac?*“ Katka chvíľu premýšľala a potom zavrtí hlavou, že nevie odpovedať. Ozve sa ale Vanesa: „*Možno tým chce Katka povedať, že bábiky sú rôznej farby. Majú napríklad inú farbu kože, ale aj tak sú všetky pekné.*“ Katka sa na ňu usmiala, akoby chcela povedať: „*Ďakujem.*“ Aktivita je badateľná aj pri kladení otázok, napríklad: „*Pán učiteľ, čo znamená to prvé pravidlo?*“

Filozofický literárny príbeh určený pre starší školský vek – *Objav Harryho Stottlemeiera*

Kniha *Objav Harryho Stottlemeiera* (z angl. *Harry Stottlemeier's Discovery*) je zameraná predovšetkým na rozvíjanie logiky. Jedným z Lipmanových cieľov pri písaní danej knihy bolo vytvoriť priestor pre podnetnú filozofickú diskusiu. Hlavná postava v knihe, Harry Stottlemeier, je chlapec, ktorý zažíva rôzne dobrodružstvá, často aj vo svojej myslí. Prvá kapitola sa odohráva v školskej triede, kedy Harryho objav nastáva výsledkom chyby pred svojimi spolužiakmi. Táto chyba je formulovaná ako hypotéza, ktorá je testovaná a následne vylepšená po tom, čo bola konfrontovaná s riešením Lisy – Harryho kamarátky a spolužiačky. Všetky postavy tu predstavujú rôzne paradigmy skúmania: rozmanité spôsoby myslenia a videnia sveta. Napriek tomu sú v príbehu badateľné kategórie angažovaného myslenia.

Oceňovanie hodnôt sa nachádza napríklad v časti, v ktorej Harry oceňuje svoju kamarátku za to, že sa mu za jeho chybu nesmiala: „*V tom uvidel Lisu. Chodila do rovnakej triedy ako on, ale určite nepatrila medzi tých, ktorí sa mu smiali. Myslel si, že keby jej povedal, čo práve objavil, určite by to ocenila.*“ Harry vyzdvihuje aj trpezlivosť, ktorú má pán učiteľ Brázda. V príbehu postava Marek kritizuje školu a školské predmety, Harry a Mária však zastávajú názor, že niektoré predmety sú zaujímavé a škola má zmysel. Čitateľ má možnosť sledovať vyrovnané správanie postáv: „*Máriu to, ako obvykle, nijako nerozhodilo.*“ alebo „*Harry sa nehodlal hádať.*“

Kategóriu **záujem o niečo** nachádzame vo viacerých častiach príbehu. Harry a Lisa predstavujú postavy enormne motivované k vyriešeniu stanoveného problému. Dokladáme to úryvkami: „*Harry mal zo svojho objavu neskutočnú radosť.*“, „*Lisa, objavil som niečo zábavné,*“ hlásil už zďaleka. *Lisa sa naňho usmiala. Bola zvedavá, s čím príde.*“, „*Harry bol Lise taký vďačný, že ani nevedel, čo má povedať.*“ V tejto časti uvažujeme nad tým, že reálne deti pravdepodobne nie sú natoľko nadšené z riešenia určitého abstraktného problému, ale hlavné postavy v tomto prípade považujeme za vzor filozofického bádania, z ktorého majú jeho účastníci radosť. Príklad snahy o vyriešenie problému identifikujeme napríklad v úryvku: „*Zaujímalo by ma, čím to? Nedalo to znova Harrymu.*“, „*Kto za to môže?*“

Angažované myslenie pozorujeme v popise mimiky postáv, napríklad v úryvku: „*Lisa, objavil som niečo zábavné,*“ hlásil už zďaleka. *Lisa sa naňho usmiala. Bola zvedavá, s čím príde.* Lisa Harryho prvotný objav nepovažovala za zaujímavý: „*A čo je na tom také skvelé?*“ pokrčila nos. Pohyb hlavou je v časti, kedy Harry testuje nové pravidlo: „*Tiež je to pravda,*“ prikývla Lisa. Nepriamy odkaz na neverbálny prejav je uvedený v úryvku, kde Harry upozorní susedku na jej nesprávne usudzovanie a jeho mama napriek tomu, že ho napomenie vyzerá, že ju výrok jej syna potešil: „*Ale Harry v maminej tvári videl, že ju to, čo povedal, potešilo.*“ V texte je zobrazený neverbálny prejav mimiky pri tom, ako Harry odporuje Markovi: *Harry zvrátil tvár: „Ale to je všetko len hrané, to predsa vieš Marek.“* V procese riešenia problému je vyobrazený aj pohľad ako neverbálny prejav: *Marek sa pozrel na Máriu, potom na Harryho a potom späť na Máriu. „Mali by sme sa učiť, ako riešiť problémy?“ povedal s otáznikom v hlase, „alebo by sme sa mali učiť, ako klásť otázky?“* V úryvkoch ide teda o kategóriu s názvom **neverbálne prejavy**.

Kategória **empatie** sa nachádza vo viacerých častiach príbehu. Priestor na vcítenie sa má čitateľ v časti, kde sa žiaci v triede zasmejú na Harryho nesprávnej odpovedi. Podobne prejav empatie u čitateľa môže nastať aj vtedy, keď má Harry radosť zo svojho objavu alebo keď susedka Opatrná nepriamo označuje pani Bartošovú za alkoholičku, hoci nemá priamy dôkaz. Určitý prejav empatie pozorujeme v časti, v ktorej Marek nadáva na školníka a Mária mu vysvetľuje: „*Je to proste jeho práca,*“ poznamenala. „*Keď máš nejaké zamestnanie, hovoríš a robíš veci, ktoré tak napríklad ani nemyslíš. Ako keď hráš v školskom predstavení a musíš odrieť text, ktorý by si normálne nepovedal.*“ Mária týmto spôsobom smeruje Markov vlastný pohľad do pohľadu niekoho iného k pochopeniu jeho konania.

Prejav kategórie **aktivity** prebieha v spôsobe dynamického riešenia problému škôl a školstva v dialógoch hlavných postáv: „*Do akej školy by si teda chcel chodiť?*“ Marek odpovedal: „*Do akej školy by som chcel chodiť? Tak počúvaj. Predstavujem si takú školu, kde by človek nemusel chodiť na vyučovanie, keby nechcel. Všetky predmety by tak museli byť naozaj zaujímavé, aby vás zaujali a vy by ste sa rozhodli na ne chodiť.*“ „*Má to ale jeden háčik,*“ prerušil ho Harry, „*veľa vecí, ktoré sa v škole učíš, proste nejde urobiť tak, aby boli zaujímavé.*“ „*Čo by nešlo. Pozri sa napríklad, aké zaujímavé dokážu byť veci v reklamách. Reklamy sú niekedy naozaj super a pritom je v nich napríklad len mizerné mydlo.*“ Harry zvrátil tvár: „*Ale to je všetko len hrané, to predsa vieš Marek.*“ „*Jasné. Lenže tí, ktorí robia reklamy, zoberú niečo obyčajné a dodajú tomu šťavu, takže to vyzerá lákavo. Ale v škole, tam zoberú predmet, ako je napríklad dejepis – ten predsa môže byť trochu zaujímavý – a učia ho takým spôsobom, že je to hrozná nuda a otrava.*“

Filozofický literárny príbeh určený pre starší školský vek – Lisa

Kniha s názvom *Lisa* je voľným pokračovaním diela *Objav Harryho Stottlemeiera*. Je určená pre vek 12-14 rokov. Príbeh Lisa je určený na reflektovanie morálnych hodnôt, jeho zameranie je predovšetkým na etické a sociálne otázky akými sú spravodlivosť, prirodzenosť, lož a pravda, ochrana prírody, podstata a pravidlá noriem. Niektoré témy sa zaoberajú právami detí, práce a diskriminácie na základe pohlavia a práv zvierat.

Kategóriu **oceňovanie hodnôt** badáme vo viacerých častiach príbehu. Čitatelia sa prostredníctvom tohto príbehu učia oceňovať hodnoty týkajúce sa práv ľudí a zvierat. Na základe príbehu si môžu uvedomiť, že niektoré záležitosti môžu zlepšiť, napríklad vzťah k zvieratám, čo najviac badáme v časti, kedy Lisa zakročila proti tomu, aby pán Mareš bil svojho psa: *Nakoniec v blízkom kroví zlomil silný prút a začal ním psa pritísnutého k zemi biť. Lisa s hrôzou celú scénu sledovala. Zatajil sa jej dych. Náhle vyskočila a pokúsila sa prút zachytiť. „Prestaňte!“ vykrikla. Prekvapený pán Mareš, prút upustil a obrátil sa na Lisu: „Čo sa do toho pletieš?!“ Lisa, hnevom celá bez seba zavrčala: „Ja som tiež pes!“*

Lisa sa venovala téme práv zvierat natoľko, že vzbudila záujem o riešenie problému zabíjania zvierat u viacerých postáv.

Neverbálne prejavy nachádzame v dvoch úryvkoch textu. Prvý úryvok predstavuje dialóg medzi Radom a Marekom. Marek nesúhlasí s poľovačkou, ktorú obhajuje Rado a svoj postoj okrem slov vyjadruje úskrutím sa: *Druhý deň v škole Rado Hora nadšene rozprával: „Ludia, tento víkend bol super! Oco ma zobral na poľovačku. Strieľali sme kačky.“ „To si teda hrdina,“ uskrnul sa Marek. „Kačky sú vždy po zuby ozbrojené!“* Druhý neverbálny prejav badáme v časti, kde sa Lisa zapojí do rozhovoru tým, že sa nakloní a tým vyjadruje svoj záujem o tému: *„Lisa celý rozhovor počúvala bez toho, aby do neho zasiahla. Teraz sa ale naklonila a povedala:...”*

Kategória **empatie** sa nachádza v časti, kde pán Mareš bije svojho psa a nastáva situácia, v ktorej sa Lisa večtila do psa tým, že zavrčala na pána Mareša a povedala: *„Ja som tiež pes!“*

Lisa sa vplyvom svojho záujmu o problém rozhodne nejeseť mäso, čo považujeme za určitý prejav **aktivity**. Záver kapitoly však naznačuje, že toto riešenie pravdepodobne nebolo vhodné: *„V ten večer Lisa nechcela večerať. Rodičia sa ju snažili presvedčiť, ale odmietala, tak ju poslali do izby. Vôňa pečienky sa niesla cez schody až do jej izby, kde ležala na posteli. Tá úžasná vôňa ju mučila, ale zároveň v nej vyvolávala pocit zadosťučinenia. Nejakto to ale nepomáhalo. Prevalovala sa na posteli, no zároveň bola hrdá, že si dokázala odriecť mäso... Lenže v tú noc, než zaspala, zišla do kuchyne a zjedla z chladničky všetko, čo sa dalo.“*

Aj tento úryvok môže byť podnetný pre praktické skúmanie problematiky práv zvierat, ochrany prírody, prípadne trvalo udržateľného rozvoja. Upozorňujeme na fakt, že filozofický literárny príbeh je predstupňom reálnej filozofickej diskusie, v ktorej sa angažované myslenie môže prejaviť omnoho značnejšie ako v príbehu, avšak aj napriek tomu filozofický literárny príbeh považujeme za vzor angažovaného myslenia pri formovaní mnohých hodnôt.

4. ZÁVER

Z analýzy vybraných filozofických literárnych príbehov vyplýva, že kategórie angažovaného myslenia sú v daných príbehoch prítomné,

avšak nie vždy sú evidentné, prípadne vyplývajú len zo širšieho kontextu dejovej línie. Prostredníctvom metódy interpretácie umeleckého textu identifikujeme niektoré kategórie, ktoré nevyplývajú z teoretickej časti príspevku. Vo filozofických literárnych príbehoch prejavujú postavy svoju starostlivosť v tom zmysle, že sa venujú filozofickému bádaniu. Výsledky sú pre hlavných hrdinov dôležité, zmysluplné aj významné. M. Lipman, A. M. Sharp a F. S. Oscanyan (1980, s. 274) uvádzajú, že pravdepodobne všetci účastníci reálneho filozofického bádania k nemu nebudú pristupovať s podobnou mierou zodpovednosti ako Harry alebo Lisa, dokonca sú medzi nimi takí, ktorí majú tendenciu byť cynickí alebo posmievační. Avšak v prípade, že stretnutia *Filozofie pre deti* budú produktívne, tieto druhy nezrelého správania budú časom slabnúť. To podľa autorov znamená, že čím viac sa prejavi užitočnosť filozofických diskusií pre žiakov, tým viac sa formuje ich postoj k vážnosti filozofického bádania.

Medzi dimenziami kritického, tvorivého a angažovaného myslenia pôsobí silná interakcia a nie je s úplnou presnosťou možné medzi nimi určiť absolútne hranice. V reálnej diskusii nejde o ich odlíšenie, avšak prostredníctvom nášho výskumu demonštrujeme výskyt kategórie angažovaného myslenia. Myslíme aj na širší kontext *Filozofie pre deti*, pretože literárne príbehy sú časťou tohto programu určené k neskoršej diskusii a dopĺňujúcim aktivitám zameraným nielen na rozvíjanie úrovne myslenia, ale napredovanie osobnosti v ďalších oblastiach jej života. Primárnym cieľom predkladaného príspevku je hľadať a analyzovať vo filozofických literárnych príbehoch prvky angažovaného/starostlivého myslenia, pretože dané prvky v príbehu môžu byť vzorom pre rozvíjanie úrovne vyššie spomenutej dimenzie myslenia.

Zdroje

1. HALE, S., NAPIER J. *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. A&C Black, 2013. 267 s. ISBN 9781472524737.
2. CHRZ, V. Podoby a formy exprese. In SLAVÍK, J. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2013. s. 249-317. ISBN 978-80-246-2335-1.
3. LIPMAN, M. SHARP, A. M. OSCANYAN, F. S. *Philosophy in the Classroom. Second Edition*. Philadelphia : Temple University Press, 1980. 313 p. ISBN 0-87722-183-9.
4. LIPMAN, M. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair : IAPC, 1982. 112 p. ISBN 0-916834-00-X.
5. LIPMAN, M. 1983. *Lisa*. 2nd Edition. Montclair : IAPC, 102 p. ISBN 0-916834-21-2.
6. LIPMAN, M. 2003. *Thinking in Education*. United Kingdom : Cambridge University Press, Second Edition, 304 p. ISBN 0-521-01225-2.
7. SHARP, A. M. *Nemocnice pro panenky*. Překlad a předmluva Petr Bauman. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2010. 44 s. ISBN 978-80-7394-249-6.
8. SPLITTER, L., SHARP, A. M. *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Camberwell : The Australian Council for Educational Research Ltd., 1995. 439 p. ISBN 0 86431 143 5.
9. WOLF, M. *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*. Brno : Host, 2020. 262 s. ISBN 978-80-275-0011-6.
10. ZBUDILOVÁ, H. Literatura jako klíč mysl otevírající. In BAUMAN, P., Ed. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice, TF JU, 2013. s. 134-154. ISBN 978-80-7394-432-2.

Gender differences in the predictor of business behavior of communication skill

Zuzana Birknerová¹
Barbara Nicole Čigarská²

¹ University of Prešov in Prešov, Faculty of Management, Konštantínova 16, 080 01 Prešov; zuzana.birknerova@unipo.sk

² University of Prešov in Prešov, Faculty of Management, Konštantínova 16, 080 01 Prešov; barbara.nicole.strisova@smail.unipo.sk

Grant: VEGA 1/0807/19

Název grantu: Research on the determinants of trading behavior and marketing effects in the area of neuromarketing and relation to neuro-linguistic programming.

Oborové zaměření: AH - Ekonomie

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract Business behavior signifies attitudes, techniques of acting and behaving, creating standards of behavior that should be accepted by all who are interested in any business processes. The basic ones are personal integrity, professionalism, probity, loyalty, respect, open communication. It is important, sometimes even decisive, to have sufficiently developed skills and personality traits in every area of human activity. The paper aims to describe business behavior, an important component of which is also a predictor of Communication skill. The main ambition of the research was to assess statistically significant differences in the selected predictor of business behavior of Communication skill in terms of gender. Data were collected by a questionnaire to assess five predictors of business behavior, but the paper deals with Communication skill. The research included 172 individuals, of whom 111 were women and 61 were men. The research confirmed the existence of statistically significant gender differences in the predictor of Communication skill.

Key words business behavior, communication skills

1. INTERPRETATIONS OF BUSINESS BEHAVIOR

Customer-motivated sales are known as a phenomenon representing significant progress in recent times (Ley, 1995). The rising impact of engagement of customers is increasingly evident in business trades. Besides, it is time worthy to study customer referencing as an important manifestation of engagement behavior especially in the business-to-business context. References may transmit reputation, mediate experiences, or evidence value. But on the other hand, the referencing may withdraw from the matter experienced by the actors who are involved (Jaakkola, Aarikka-Stenroos, 2019).

Not only manufacturing or services providing companies, but every existing company have the main aim that is to gain and subsequently to maintain as many customers as possible. The offer of goods and services must be prepared in an attractive and high-quality way to guarantee sales and another delighted customer who will continually return to a business place with delight (Mulačová, Mulač, 2013). It is, therefore, crucial to know needs, motives of business behavior of individuals and then to reveal differences among customer groups.

Business success depends on knowledge of psychology, as well as on choosing the right strategy. This is important for more effective gratification of needs and the choice of appropriate incentives and marketing tools. Business behavior includes the question of why and what product customers buy, how often and where they consume it or use it, how long products serve them, when and why they stop using it, and how they put it away (Koudelka, 2010). But obviously, business existence is not just about offering tangible products and material ones. It is something more what businessmen may offer.

Business behavior is closely linked to the psychological processes of personality. Anyone could be a businessperson; it is supposed to be talkative and a little bit extroverted. That is what people think, but of course, this is not 100% true. According to Vanko (2011), it is substantial to have a true spirit of a salesman and to be interested in maintaining talent to perform such activities and to ensure long-term relationships based on trust. Several successful organizations built a reputation on the work of efficient salespersons who can produce excellent results and a truly high level of morale (Burnham, 2003). The study about the Chinese shares market aimed to investigate the impact of sources of information on business behavior by examining the influence of traits of an investor's personality. Personality traits of individual investors (n=333) in the market were measured by the NEO Five-Factor Inventory, a shortened version of the revised NEO personality inventory of the Big Five model. Structural equation modeling was used to evaluate the moderating influence of investor personality traits on the association between a source of information and trading behavior. The results had confirmed that the information sources used by investors as a base of their financial options have a substantial impact on frequency of trading. The provided empirical evidence indicated that traits of personality of investors moderate a relationship between the information sources and trading behavior. Professionals advise to increase the trading frequency in individuals with a type of open personality traits and neuroticism and to reduce the frequency in extravert individuals and conscientious individuals (Tauni et al., 2016).

Besides, very interesting is the role of national culture in influencing business behavior. This finding was achieved by analyzing patterns of trading in a simulated market of assets where the results of the decision were framed in terms of gains and losses and under various externally limited constraints. The cultural background of persons

significantly impacts how they trade or how long they keep business positions open. Also, national culture has a significant influence on financial decision-making (Tan et al., 2019).

1.1 Emotional intelligence in business behavior

Goleman (2006) says that IQ and technical skills are substantial for strong leadership, but without emotional intelligence (EQ) the recipe would not be perfect. In *Leadership & Organization Development Journal* it is stated that top executives who possessed a higher level of empathy, reality testing (the objective evaluation of emotions), problem-solving, self-regard were more likely to yield high profit-earning companies. The findings allow researchers and practitioners to properly understand differences and similarities of leadership at several organizational levels since the main aim of the study was to investigate EQ scores of executive groups in relation to different organizational outcomes such as employee management (Stein et al., 2009). It is well known that successful managers and entrepreneurs are not only clever heads, but also EQ secures a substantial part of success in the life of a businessman, manager, executive, customer, doctor, student, etc. Although the ability to gather, analyze, interpret or respond to data may present a technical competency, the ability to receive, interpret and successfully respond to messages, internal and external, is controlled by one's EQ (Myers, Tucker, 2005).

Various components of emotional intelligence are extraordinarily essential for sustaining high-quality performance and relationships. In the sphere of business, it is considered as a relevant intelligence and most in-demand in the hiring process of employees to positions where expertise is insufficient (Goleman, 2006). There exist several aspects that are present while the shopping process in customers. Up to 73% of customers require the simplest possible access to customer service. Up to 69% of customers require faster and flexible service, 50% of customers require support and assistance with more complex services, another 46% of customers appreciate the ability to communicate with a real person and the resulting humanity, and 38% of customers require the immediate purchase and its simplicity (O'boyle, Kamins, 2012).

It is very important to emphasize the importance of communication whereas its place is irreplaceable. The following lines deal with the issue of gender differences in the selected predictor of business behavior. In terms of gender have been noted different tendencies in the behavior of individuals. We talk about tendencies of a particular type of behavior and not about stereotypical manifestations. In this case, it is not about physical differences, but differences in terms of the position of women and men in society, e.g., part of private and public life (Lauko, Danielová, 2012). We all behave uniquely, and the more information a businessman has about customers, the less important is the meaning of generalized statements about a group. And in such a case, gender is the only thing that a businessperson has at his disposal that's why it is good to know at least a minimal behavior tendency of women and men (Benko, Pelster, 2013). Many aspects affect customer motives, such as the character of customers, situation, mood, environment. The seller's approach to customers, his communication or attitude are important (Kovařová, Birknerová, 2016). High emotional intelligence is considered one of the greatest strengths of all of us, especially managers, executives, employers or customers. Unfortunately, already project manager students are not trained in emotional intelligence abilities such as communication or teamwork (Connolly, Reinicke, 2017).

1.2 Communication skill as a selected predictor

In general, communication is the core of most international business operations. Everything is created, lead, dissolved, managed through communication which plays a big role in the exchange of knowledge and maintenance of relationships, development, negotiation deals, the establishment and the preservation of partnerships (Szkudlarek et al., 2019). Communication researches in businesses tend to focus on deductive analyses of variables that influence communicative outcomes, as opposed to the study of emerging processes.

When researchers explore communication processes in studies, it is rarely explored longitudinally, and little attention is given to the process of communication and its implications. In this regard, research needs to take a processual perspective (Michailova et al., 2020). According to certain researches carried out in the sphere of management was found out that communication concentrates too much on written and verbal skills however listening or giving feedback are taking less into consideration (Alipour, 2011). Over the past ten years, some institutional studies and academic researchers have re-evaluated the importance of interpersonal communication in organizations. These studies have demonstrated that interpersonal competencies improve the competitive advantages of individuals in achieving a position as well as improve the performance of many different businesses (Okoro et al., 2017).

Words are the carriers of ideas and especially during communication they are like the tool for a businessman. Business behavior, but also behavior in general, is a way for individuals to present themselves in society. It is perceived in the field of business when we encounter desirable and undesirable emotions, predictors of business behavior, that indicate a close connection with the manifestation of emotions in business. To exist in business and selling any products requires mature and ideally experienced traders. Some customers can easily feel if an entrepreneur has an unadulterated interest in them. Perfect communication is the one that makes it clear that the businessman trusts the product and service. The seller should be a professional in the knowledge of the goods he offers. He is expected to attract every customer to so-called the same level, or otherwise, he starts to speak in the language of the customer (Jánosdeáková, 2014). Other studies note that businesses, institutions or agencies require the greatest ability in communication because meaningful skills of interpersonal communication are substantial factors in the evaluation of general competence of access to clients or customers (Singh 2014).

The art of communication symbolizes a combination of powerful, empathic listening and keeping a conversation. According to Knapik (2010) communication between people is about learning how to communicate in the right way at the right time and sometimes about learning to be quiet at the right time and just listen. In business proceedings, businesspeople are aware of the goal and try to apply appropriate and relevant arguments accordingly. Any merchant who is not only interested in one-time selling but also in attracting a customer should regulate communication in a way that contributes to mutual understanding, acceptance, or more effective cooperation.

In the business area, it is an excellent asset to master the psychology of sales, to master a typology of customers, to listen actively, to understand various types of conversations, to overcome customer's objections with convincing and reasonable arguments, to build mutual trust, to learn assertiveness in meeting an aggressive client, to master techniques of initiating business conversations and small talk (Straňák, 2020). The study by O'Boyle (2012) found that 20% of customers left service providers due to a feeling of lack of care, and 55% of customers refused a planned purchase based on vicious preferences from other customers. Manipulative and unwilling behavior were also indicators that contributed to the findings.

Trading is not just about getting rich quickly – at the expense of the others – and how to invest the best. The research points to the fact that businessmen should know to control emotional maturity, have enough motivation, to be skilled in communication, purposefulness, and manifest assertive behavior in such a way to be a conducive example for others around them. Success will arrive when the way of thinking of people in the sphere of business changes. It can be a valuable tool for entrepreneurs as well as for their companies.

2. RESEARCH PART

This section deals with the evaluation of research whose aim was to determine the existence of statistically significant differences in the predictor of business behavior of Communication skill in terms of gender. A total of 172 respondents participated in the research, of which 111 (65%) were women and 61 (35%) were men, in the age category from 18 to 63 years, and the average age was 26 years.

The issue was examined through a pre-made questionnaire in order to determine whether emotions prevail in business behavior. The questionnaire was related to the assessment of Communication skills as a predictor of business behavior, which was described by four statements on a Likert scale from 0 - certainly not, to 5 - certainly yes. The research used statistical methods, frequency analysis, and *t*-test for two independent selections in SPSS 20 statistical program.

Table 1 Gender differences in the assessment of Communication skill as a predictor of business behavior

statement	gender	mean	standard deviation	test criterion	significance
I keep confidential information to myself; I do not talk about personal belongings of other people.	woman	3.63	1.279	-0.184	0.854
	man	3.67	1.480		
If others deserve it, I express appreciation to them, thanks to which they feel satisfied with themselves.	woman	4.07	0.970	-0.506	0.614
	man	4.15	0.872		
I prefer a supercilious attitude that I express through facial expressions, sighs, or direct comments to another person.	woman	0.70	0.950	-2.465	0.015
	man	1.33	1.310		
I identify with what the other person is talking about, in such a way that I interrupt her speech.	woman	1.27	1.206	-0.670	0.504
	man	4.41	1.359		

(source: own processing)

In terms of the predictor of Communication skill was recorded a statistically significant gender difference in one of the analyzed statements *I prefer a supercilious attitude that I express through facial expressions, sighs, or direct comments to another person*, the answer *certainly not* was chosen by sixty-one women (35.5%) and twenty-four men (14%), so they do not practice such an attitude towards others. In the statement *I keep confidential information to myself, I do not talk about the personal belongings of other people*, the answer *certainly yes* was stated by thirty-four women (19.8%) and sixteen (9.3%) men. The answer *certainly not* was chosen by three women (1.7%) and four men (2.3%). In the statement *If others deserve it, I express appreciation to them, thanks to which they feel*

satisfied with themselves, the answer *certainly yes* was stated by forty-four women (25.6%) and twenty-six men (15.1%). In the statement *I identify with what the other person is talking about, in such a way that I interrupt her speech*, the answer *certainly not* was stated by forty-two women (24.4%) and nineteen men (11%). The answer *certainly yes* was chosen by two women (1.2%) and only by one man (0.6%).

2.1 Findings in the assessment of Communication skill as a predictor of business behavior

The results of the research confirmed the existence of statistically significant gender differences in the predictor of business behavior of Communication skill in the following statement *I prefer a supercilious attitude that I express through facial expressions, sighs, or direct comments to another person*. In this statement, a predictor of Communication skill defines that sixty-one women (35.5%) and twenty-four men (14%) do not practice facial expressions, or any other expression, comments to another person, or unflattering sighs. Both women and men use means of expression to create, maintain, and nurture interpersonal relationships, which could significantly affect the development of their personalities.

However, even the answers were on the scale of disagreement, men were certainly not sure and two men (1.2%) of the total number of respondents stated that they promote the supercilious attitude in this way as well. We can state that women are more empathetic and able to mask their moods, emotions, and confidential information better, so they express attitudes and moods in other ways than are these.

During every communication, women tend to express feelings and emotions, but men tend to express strict information and thoughts. While women need to share feelings, worries, and doubts, which leads them to feelings of trust, men downplay the importance of such issues and try to propose some swift pragmatic solutions.

The statement *I identify with what the other person is talking about, in such a way that I interrupt her speech*, with which forty-two women (24.4%) and nineteen men (11%) disagreed, point to mutual tolerance. If necessary, they listen carefully without interrupting the speech of others, listen to other opinions with understanding, and later react appropriately. We could state that they practice regular and so-called functional communication in contrast to simulation, aggressive speeches, emotional outbursts, deception, and so on. Such optimal communication we can perceive as taking into account the opinion of others using the appropriate feedback.

3. CONCLUSION OF THE PAPER

Previous findings also contribute to the importance of examining emotional intelligence as a construct and confirm its need in every sphere of life. Facing challenges in the competitive environment, directly and successfully, is possible only if people are aware of the necessary moral responsibility and also of inner strength.

Gaining the trust of employees, customers, communities, business partners, and other stakeholders, and maintaining the goodwill of companies and their individuals should be the aim to which the way leads only through ethical and lawful behavior, self-control of businessman, by which he can achieve synergy with a surrounding. Some business meetings are established on sympathy and abilities to control the feelings of others. Evoke a good feeling? Be able to sense a good feeling from customer's reactions? First of all, a businessperson must know himself and based on that to anticipate, research, and analyze.

Since this area is mainly about the feelings of people and working with them, we could perceive it as a variable that is difficult to predict and it is not easy to estimate its reactions. But in such a practice it is not enough to have only knowledge about theories or professional facts, but also to have and use the appropriate emotions. Furthermore, for quality work or personal life, it is not enough to have only an excellent level of IQ, but also an excellent level of EQ.

Literature

- ALIPOUR, Fakhredin Hamze, 2011. The relationship between organizational climate and communication skills of managers of the Iranian physical education organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2011. Vol. 30, p. 421–428. DOI 10.1016/j.sbspro.2011.10.083. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.083>
- BENKO, Cathy and PELSTER, Bill, 2013. How Women Decide. In: *Harvard Business Review*. [online]. [accessed. 2020-12-15]. Available from: <https://hbr.org/2013/09/how-women-decide/>
- BIRKNEROVÁ, Zuzana and KOVAČOVÁ, Jana, 2016. Posudzovanie vybraných determinantov nákupného správania z hľadiska rodu. In: *Journal of Global Science*. [online]. [accessed. 2020-12-15]. ISSN: 2453-756X. Available from: <http://jogsc.com/pdf/2016/posudzovanie.pdf>
- CONNOLLY, Amy J. and REINICKE, Bryan, 2017. How to Teach Emotional Intelligence Skills in IT Project Management. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*. [online]. 2017. Vol. 15, no. 4, p. 4-16. Available from: <http://isedj.org/2017-15/> ISSN: 1545-679X.
- GOLEMAN, Daniel, 2006. *Social intelligence*. New York: A Bantam Books. ISBN 978-0-553-38449-9.
- JAKKOLA, Elina and AARIKKA-STENROOS, Leena, 2019. Customer referencing as business actor engagement behavior – Creating value in and beyond triadic settings. *Industrial Marketing Management* [online]. July 2019. Vol. 80, p. 27–42. DOI 10.1016/j.indmarman.2018.06.014. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.indmarman.2018.06.014>
- JÁNOSDEÁKOVÁ, Erika, 2014. *Komunikácia ako nástroj dobrého obchodníka*. [online]. [accessed. 2020-12-15]. Available from: <http://www.etcc.sk/wp-content/uploads/2018/04/Komunikacia-ako-nastroj-dobreho-obchodnika.pdf>
- KNAPIK, Peter, 2010. *Obchodné rokovanie I*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. ISBN 978-80-225-2992-1.
- KOUDELKA, Jan, 2010. *Spotřební chování*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1698-1.
- LAUKO, Viliam and DANIELOVÁ, Katarína, 2012. Ženy a muži na Slovensku – rodové rozdiely v zamestnanosti. In: *Regionálny rozvoj a regionálne disparity na Slovensku*. [online]. [accessed. 2020-12-15]. Available from: http://www.regionalnageografia.sk/publikacie/pub/RDS/12_lauko_danielova.pdf
- LEY, Forbes D., 1995. *Najlepší obchodník*. Bratislava: Aktuell. ISBN 80-88733-39-1.
- MCCLELLAND, David C. and BURNHAM, David H., 2003. Power Is The Great Motivator. In: *Harvard Business Review*. [online]. [accessed. 2020-12-15]. Available from: <https://hbr.org/2003/01/power-is-the-great-motivator>
- MICHAILOVA, Snežina, HOLDEN, N. and Paul, S., 2020. Conceptualizing cross-cultural management competence. *The SAGE handbook of contemporary cross-cultural management*, pp.477-497.
- MULAČOVÁ, Věra and MULAČ, Petr, 2013. *Obchodní podnikání ve 21. století*. Praha: Grada Publishing, a.s., ISBN 978-80-247-4780-4.
- MYERS, Laura L. and TUCKER, Mary L., 2005. Increasing Awareness of Emotional Intelligence in a Business Curriculum. *Business Communication Quarterly* [online]. March 2005. Vol. 68, no. 1, p. 44–51. DOI 10.1177/1080569904273753. Available from: <http://dx.doi.org/10.1177/1080569904273753>
- O'BOYLE, Ed and KAMINS, Craig, 2012. Creating Impact in B2B Relationships. In: *Business Journal*. [online]. [accessed. 2020-12-15]. Available from: <https://news.gallup.com/businessjournal/153233/creating-impact-b2b-relationships.aspx>
- OKORO, Ephraim, CWASHINGTON, Melvin and OTIS, Thomas, 2017. The Impact of Interpersonal Communication Skills on Organizational Effectiveness and Social Self-Efficacy: A Synthesis. *International Journal of Language and Linguistic*. [online]. 2017. Vol. 4, no. 3, p. 28-32. Available from: http://www.ijllnet.com/journals/Vol_4_No_3_September_2017/3.pdf
- SINGH, Amit Kumar, 2014. Role of interpersonal communication in organizational effectiveness. *International Journal of Research in Management and Business Studies (IJRMBS)*. [online]. 2014. Vol. 1, p. 36–39. ISSN: 2348-6503. Available from: <http://ijrmb.com/vol1issue4/dramit.pdf>
- STEIN, Steven J., PAPADOGIANNIS, Peter, YIP, Jeremy A. and SITARENIOS, Gill, 2009. Emotional intelligence of leaders: a profile of top executives. *Leadership & Organization Development Journal* [online]. 6 February 2009. Vol. 30, no. 1, p. 87–101. DOI 10.1108/01437730910927115. Available from: <http://dx.doi.org/10.1108/01437730910927115>
- STRÁŇÁK, Dušan, 2020. *Great Marketer – Sales Psychology and Business Strategies*. [online]. [accessed. 2020-12-15]. Available from: <https://www.balanced-hr.com/sk/>
- SZKUDLAREK, Betina, OSLAND, Joyce S., NARDON, Luciara and ZANDER, Lena, 2020. Communication and culture in international business – Moving the field forward. *Journal of World Business* [online]. October 2020. Vol. 55, no. 6, p. 101126. DOI 10.1016/j.jwb.2020.101126. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jwb.2020.101126>
- TAN, Gary, CHEONG, Chee Seng and ZURBRUEGG, Ralf, 2019. National culture and individual trading behavior. *Journal of Banking & Finance* [online]. September 2019. Vol. 106, p. 357–370. DOI 10.1016/j.jbankfin.2019.07.007. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbankfin.2019.07.007>
- TAUNI, Muhammad Zubair, FANG, Hong Xing and IQBAL, Amjad, 2016. Information sources and trading behavior: does investor personality matter? *Qualitative Research in Financial Markets* [online]. 3 May 2016. Vol. 8, no. 2, p. 94–117. DOI 10.1108/qrfm-08-2015-0031. Available from: <http://dx.doi.org/10.1108/qrfm-08-2015-0031>
- VANKO, Vladimír. Správny obchodník je motorom biznisu. In: *Hospodárske noviny* [online]. [accessed. 2020-12-28]. Available from: <https://dennik.hnonline.sk/servisne-prilohy/463478-spravny-obchodnik-%20je-motorom-biznisu>

Transparentnosť a verejnosť pri výkone obecnej samosprávy

Simona Farkašová¹

¹ Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Právnická fakulta, Kováčska 26, 040 75 Košice, email: simona.farkasova@upjs.sk

Grant: VVGS-2020-1416

Název grantu: Transparentná samospráva.

Oborové zamčrení: AG - Právni Vědy

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt: Predmetom tohoto článku je teoretická analýza princípov verejnosti a transparentnosti a ich uplatňovanie v praxi pri výkone obecnej samosprávy. Analyzujúc rokovacie poriadky zastupiteľstiev vybraných samospráv v Slovenskej republike, autorka poukazuje na možnosti participácie obyvateľov obce, resp. verejnosti ako takej na fungovaní samosprávy obce s osobitným zreteľom na právo obyvateľov obce na účasť a na jeho vystúpenie na zasadnutiach zastupiteľstva.

Kľúčové slova: transparentnosť, verejnosť, obyvateľ obce, obecné zastupiteľstvo, samospráva

1. ÚVOD

Základným definičným znakom obce je jej **obyvateľstvo**. Za obyvateľa obce možno, podľa § 3 ods. 1 zákona č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení v znení neskorších predpisov (ďalej aj „ZOZ“), považovať **osobu, ktorá má na jej území trvalý pobyt**.

Podľa § 3 ods. 2 písm. c) ZOZ má **obyvateľ obce právo zúčastňovať sa na zasadnutiach obecného zastupiteľstva** (ďalej aj „zastupiteľstvo“). Uvedenému zodpovedá ustanovenie § 12 ods. 9 ZOZ, podľa ktorého sa **na rokovaní zastupiteľstva môže udeliť slovo ktorémukoľvek obyvateľovi obce**.

Uvedená zákonná úprava je strohá, vágna a neurčitá. Vyplýva z nej, že obyvateľ obce nemá nárok na udelenie slova na rokovaní obecného zastupiteľstva, ktorého dôsledkom by bola povinnosť udeliť slovo.¹ Obyvateľ obce má **len právo žiadať o udelenie slova**, t. j. je na úvahe osoby, ktorá vedie zasadnutie, či sa mu udelí. V prípade potreby zastupiteľstvo môže o tejto otázke hlasovať.²

V tomto kontexte je potrebné (v zhode s T. Almanom) poukázať na **disproporciiu a asymetriu** medzi postavením obyvateľov obce, ktorým sa slovo udeliť môže, ale nemusí a postavením poslancov Národnej rady Slovenskej republiky, poslancov Európskeho

parlamentu, zástupcov vlády alebo iného štátneho orgánu, ktorým sa slovo udeliť musí, ak o to požiadajú v zmysle § 12 ods. 9 ZoZ.³

Dôležitý predpoklad práva udelenia slova predstavuje **rokovací poriadok zastupiteľstva**, ktorého prijatie predpokladá splnomocňujúce ustanovenie § 12 ods. 11 ZOZ, podľa ktorého **„podrobné pravidlá o rokovaní obecného zastupiteľstva zákon prenecháva na úprave v rokovacom poriadku obecného zastupiteľstva“**.

T. Alman upozorňuje na **„poddimezovanosť“** záujmu aj zo strany zákonodarcu a samospráv, pretože **neexistuje komplexnejšia právna úprava hmotného a procesného aspektu účasti daných osôb na rozhodovaní obecného zastupiteľstva**.⁴ Zároveň poukazuje na to, že **„nedostatočnými a nereflektujúcimi sú jednak rokovacie poriadky obecných zastupiteľstiev ale aj zákon č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení“**. Následne dodáva, že **„absencia, resp. nepatrnosť právnej regulácie daného inštitútu potom v praxi vykazuje množstvo problémov a aj viaceré „patové situácie“, kedy nie je zreteľné, aký postup sa má zvoliť a aké sú adekvátne práva a povinnosti predsedajúceho a obdobne tak aj osoby, ktorá chce na zasadnutí obecného zastupiteľstva prezentovať svoj názor, či postreh“**.⁴

V tejto súvislosti vyvstáva otázka, aká právna regulácia inštitútu účasti a vystúpenia verejnosti na zasadnutí zastupiteľstva sa javí ako vhodná a z akých dôvodov.

Pravidlá pre obyvateľa obce ohľadom jeho vystúpenia na zasadnutí obecného zastupiteľstva by mali byť upravené tak, aby boli z právneho hľadiska **primerané** (časové ohraničenie vystúpenia, právomoc odňať slovo, pokiaľ vystúpenie nemá súvislosť s prerokúvaným bodom programu) a **legitímne odôvodniteľné** (zákaz zneužitia práva, ochrana práv a slobôd).⁵

Primerané a legitímne odôvodniteľné podmienky na účasť a vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva predstavujú významný

¹ Právny nárok na udelenie slova má podľa § 12 ods. 6 poslanec obecného zastupiteľstva a podľa ods. 9 poslanec Národnej rady Slovenskej republiky, poslanec Európskeho parlamentu, zástupca vlády alebo iného štátneho orgánu.

² KOŠIČIAROVÁ, S.: *Zákon o obecnom zriadení, Komentár*. Bratislava, EUROKÓDEX, s. r. o., 2018. 73 s.

³ ALMAN, T.: *Spoluúčasť obyvateľov obce a verejnosti na rozhodovaní obecného zastupiteľstva*. In: Verejná správa v súčasnom demokratickom a právnom štáte, Časť 1. Košice, UPJŠ v Košiciach, 2018. 213 s.

⁴ ALMAN, T.: *Spoluúčasť obyvateľov obce a verejnosti na rozhodovaní obecného zastupiteľstva*. In: Verejná správa v súčasnom demokratickom a právnom štáte, Časť 1. Košice, UPJŠ v Košiciach, 2018. 213 s.

⁵ KOŠIČIAROVÁ, S.: *Zákon o obecnom zriadení, Komentár*. Bratislava, EUROKÓDEX, s. r. o., 2018. 74 s.

predpoklad posilnenia občianskej participácie a kontroly samosprávy.

Vo všeobecnosti je žiadúce **zvyšovať** povedomie občanov o opodstatnenosti fungovania lokálnych orgánov a **upevňovať** väzby nie len medzi predstaviteľmi samosprávnych orgánov navzájom, ale predovšetkým, vo vzťahu k obyvateľom a tým **posilňovať** vzájomnú dôveru, nakoľko interakčné vzťahy poznačené nedôverou podlamujú demokratické spravovanie a sú predpokladom pre zrod disfunkcie systému.⁶

Samospráva **musí** byť podrobená verejnej kontrole, pretože vykonáva verejnú moc a nakladá s verejnými prostriedkami. Obyvatelia a v širšom zmysle aj verejnosť by mali disponovať dostatočným množstvom informácií (povinne i nepovinne zverejňovaných, digitálnych i nedigitálnych), ktorými táto kontrola získa na význame.

Práve tu je nutné zvýrazniť **princípy transparentnosti a verejnosti**, ako významné determinanty kvality a akceptovateľnosti výkonu územnej samosprávy. Uvedené princípy predstavujú nástroj na zabezpečenie spravodlivej miery predvídateľnosti a právnej istoty pri výkone územnej samosprávy. Do popredia vystupuje požiadavka objektivizovateľnosti, rozumnosti a zistiteľnosti procesov územnej samosprávy, tak, aby sa kľúčové rozhodnutia mohli robiť pred očami verejnosti.

Občianske združenie Transparency International Slovensko, v rámci svojho poslania znižovania korupcie a zvyšovania transparentnosti inštitúcií, vypracovalo v roku 2018 **Analýzu transparentnosti miest**, ktorá poukazuje na 11 oblastí v živote samospráv, ktorými sú: (I.) prístup k informáciám, (II.) **účasť verejnosti na rozhodovaní**, (III.) verejné obstarávanie, (IV.) pedaj a prenájom majetku, (V.) rozpočet a zmluva, (VI.) dotácie a granty, (VII.) byty a zariadenia sociálnych služieb, (VIII.) personálna politika, (IX.) etika a konflikt záujmov, (X.) územné plánovanie a stavebný úrad, (XI.) obecné podniky a organizácie. Na základe takejto analýzy bol vypacovaný **Rebríček miest**⁷ a formulované **Odporúčania** a najčastejšie nedostatky.⁸

Predmet tohto príspevku predstavuje analýza (z *hľadiska subjektov*) prvých 16 miest v predmetnom Rebríčku miest a (z *hľadiska objektu*) II. bod, ktorým je účasť verejnosti na rozhodovaní a to v parciálnej oblasti týkajúcej sa hodnotenia podmienok účasti a vystúpenia na zasadnutí zastupiteľstva pre obyvateľov obce, resp. verejnosť (ďalej aj „*verejnosť*“), ktoré sú upravené v rokovacích poriadkoch zastupiteľstva, s osobitným zreteľom na dodržiavanie princípov transparentnosti a verejnosti

2. PODMIENKY UDELENIA SLOVA VEREJNOSTI NA ZASADNUTÍ ZASTUPITEĽSTVA

Podmienky udelenia slova na zasadnutí zastupiteľstva, upravené v rokovacích poriadkoch zastupiteľstva, boli predmetom môjho skúmania v týchto parciálnych oblastiach:

- KTO môže vystúpiť, t. j. kategórie oprávnených osôb,
- KEDY môže oprávnená osoba vystúpiť, t. j. okamih udelenia slova,
- DLŽKA vystúpenia, t. j. časový limit vystúpenia,
- ODŇATIE slova, t. j. okamih ukončenia vystúpenia.

2.1 Udeľovanie slova verejnosti

Samospráva		Mestské zastupiteľstvo	
		Udeľovanie slova verejnosti	
		udelenie slova obyvateľovi obce	udelenie slova aj inej osobe
1	Vranov N/T	Áno	Nie
2	BA-Nové Mesto	Áno	Nie
3	Rožňava	Áno	Áno
4	Hlohovec	Áno	Nie
5	Partizánske	Áno	Nie
6	Žiar N/H	Áno	Áno
7	Šaľa	Áno	Nie
8	Banská Bystrica	Áno	Áno
9	BA-Petržalka	Áno	Nie
10	BA-Staré Mesto	Áno	Nie
11	Prievidza	Áno	Áno
12	Trenčín	áno (ak rozhodne MZ)	áno (ak rozhodne MZ)
13	Žilina	áno (ak rozhodne MZ)+podmienene	áno (ak rozhodne MZ)+podmienene
14	Fil'akovo	nie je výslovne uvedené	Áno
15	Malacky	Áno	Nie
16	BA-Vrakuňa	áno (ak rozhodne MZ)	áno (ak rozhodne MZ)

Na základe vyššie uvedených údajov možno formulovať určité zovšeobecnenia a pomenovať základné okruhy problémov:

- Právo obyvateľov obce vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva
- Právo iných osôb vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva

Ad I.) Právo obyvateľov obce vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva

Zo šestnástich skúmaných rokovacích poriadkov zastupiteľstiev vyplýva, že **explicitná** možnosť obyvateľov vystúpiť na zasadnutiach zastupiteľstva sa objavuje v drvivej väčšine samospráv (zo 16-tich samospráv až v 15-tich samosprávach).

Výnimkom tvorí mesto Fil'akovo, ktoré v rokovacom poriadku svojho Mestského zastupiteľstva **explicitne** neuvádza možnosť obyvateľov vystúpiť na zasadnutí.⁹ To však **neznamená**, že obyvatelia mesta Fil'akovo (prípadne obyvatelia iných samospráv, v ktorých absentuje explicitná možnosť vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva) **takúto možnosť nemajú**. Inými slovami, **nedostatok explicitnej úpravy práva vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva neznamená, že táto možnosť neexistuje implicitne**.

Výchadzam pritom zo zásadného rozdielu **medzi zákonom o obecnom zriadení ako normatívnym právnym aktom**, ktorému

⁶ KOVÁČOVÁ, S.: *Územná fragmentácia obcí v podmienkach Slovenskej republiky a jej dosahy*. Banská Bystrica, BELIANIUM, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, 2016. 72 s.

⁷ Transparency International Slovensko, 2018. Rebríček miest. [online]. [cit. 10. decembra 2020].

Dostupné na: <<https://samosprava.transparency.sk/rankings/cities>>

⁸ Transparency International Slovensko, 2018. Odporúčania a najčastejšie nedostatky. [online]. [cit. 10. decembra 2020].

Dostupné na: <<https://samosprava.transparency.sk/recommendations/SR-M/2018>>

⁹ Čl. 7 ods. 1 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Fil'akovo výslovne uvádza, že okrem poslancov a obyvateľov mesta, ktorí sú členmi komisií a prednostu mestského úradu sa na zasadania mestského zastupiteľstva môžu pozvať aj ďalšie osoby: zástupcovia vlády SR, poslanci NR SR, poslanci EP, poslanci VÚC, zástupcovia okresných a ďalších štátnych úradov, ako aj riaditelia príspevkových organizácií zriadených mestom.

väčšiu „silu“ dávajú vlastnosti ako všeobecná záväznosť, štátom stanovená forma a významné postavenie v systéme prameňov práva v slovenskom právnom poriadku a **rokovacím poriadkom príslušného zastupiteľstva ako interným predpisom**, ktorý vyššie uvedenými vlastnosťami nedisponuje a ktorý má za úlohu len konkretizovať oprávnenia a povinnosti vyplývajúce zo všeobecne záväzného normatívneho aktu, t. j. zákona o obecnom zriadení.

Existencia explicitnej „silnejšej“ zákonnej normy o práve obyvateľa na účasť a vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva (vyjadrenej na dvoch miestach zákona o o obecnom zriadení v § 3 ods. 2 a v § 12 ods. 9) **predznamenáva a odôvodňuje existenciu implicitného práva obyvateľov na vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva** a to predovšetkým v prípade chýbajúcej úpravy v „slabšom“ internom predpise, t. j. v rokovacom poriadku zastupiteľstva.

Navyše, v prospech implicitného práva obyvateľov na účasť a vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva je aj ust. § 12 ods. 8 ZOZ, podľa ktorého sú **zasadnutia zastupiteľstva zásadne verejné**. Podobne aj Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva Filáková v čl. 1 hovorí, že zasadnutia mestského zastupiteľstva sú zásadne verejné, čo znamená, že obyvateľ obce sa takéhoto zasadnutia môže zúčastniť a nič mu nebráni na takomto zasadnutí požiadať o slovo a zároveň na ňom aj vystúpiť.

Aj napriek vyvodu predmetného implicitného práva považujem absenciu explicitného vyjadrenia podmienok účasti a vystúpenia na zasadnutí zastupiteľstva za **nežiadúci a negatívny stav**. Najzávažnejší dôsledok tejto absencie predstavuje **právna neistota** a s tým spojená **odôvodnená pochybnosť obyvateľov obce** o existencii predmetného práva, ktorú to prirodzene môžu vyhodnotiť tak, že uvedené právo nemajú a tak ho ani neuplatnia.

Ďalším dôležitým aspektom tejto oblasti je úprava **obmedzujúcich podmienok na účasť a vystúpenie obyvateľov obce na zasadnutí zastupiteľstva**.

V prevažnej väčšine prípadov (12 samospráv) sa obyvateľovi obce môže udeliť slovo **bez akýchkoľvek ďalších podmienok**. Rokovacie poriadky spravidla upravujú len organizačnú podmienku v podobe povinnosti nahlásenia záujmu o možnosť vystúpiť na zasadnutí.¹⁰ Takúto úpravu možno považovať, z hľadiska princípov verejnosti a transparentnosti pri výkone obecnej samosprávy, za vyhovujúcu.

Zvyšné tri skúmané samosprávy umožňujú obyvateľovi obce vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva, ale len **za splnenia podmienky súhlasného rozhodnutia zastupiteľstva** (Trenčín, Žilina, Bratislava-Vrakuňa).

Špecifikum predstavujú podmienky udelenia slova účastníkom t. j. občanovi, predsedovi petičného výboru, prípadne inej iniciatívy upravené v rokovacom poriadku Mestského zastupiteľstva v **Žiline**; o ich vystúpení rozhodne na návrh predsedajúceho alebo poslancu

¹⁰ Napríklad:

- čl. 12 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva a Mestskej rady v Partizánskom: záujemca o vystúpenie sa musí minimálne 1 deň pred zasadnutím prihlásiť na sekretariáte primátora.
- § 19 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Šali: občan sa môže prihlásiť do rozpravy u zapisovateľky pred začiatkom prerokovania návrhu.
- § 19 ods. 7 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Prievidzi: záujemca o vystúpenie v uvedenom bode je povinný sa po príchode do rokovacej miestnosti, najneskôr však do začatia tohto bodu rokovania, prihlásiť u určeného zamestnanca mesta, ktorému uvedie svoje meno a priezvisko, resp. názov organizácie, ktorú zastupuje, tiež uvedie, na akú tému bude hovoriť

zastupiteľstvo hlasovaním. Predsedajúci na základe hlasovania zastupiteľstva umožní vystúpenie účastníkovi v časti všeobecná rozprava alebo v časti, ktorej sa jeho vystúpenie týka iba v prípade, že:

- a) účastník informoval o záujme vystúpiť na zasadnutí Mestského zastupiteľstva predsedajúceho alebo poslancu najneskôr do ukončenia prezentácie pred zasadnutím a zároveň
- b) tento účastník **využil** všetky možnosti riešenia jeho problému inými spôsobmi, ktoré neboli účinné, čo **preukáže** relevantnými dokladmi predsedajúceho.¹¹

V tomto prípade môžeme hovoriť o **podmienenom, resp. subsidiárnom udelení slova účastníkom**, čo znamená, že slovo bude účastníkovi na zasadnutí zastupiteľstva udelené len vtedy, ak vo veci jeho problému nekonali iné orgány verejnej moci. V praxi je preto potrebné využiť všetky možnosti riešenia a všetky účinné prostriedky nápravy a až následne sa môže účastník so svojím problémom obrátiť na zastupiteľstvo.

Vo všeobecnosti platí, že právo obyvateľa obce na vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva **nie je absolútne**. V prípade chýbajúcej (výslovnej) obmedzujúcej klauzuly v zákone o obecnom zriadení, existuje priestor na úpravu obmedzenia predmetného práva v príslušnom rokovacom poriadku zastupiteľstva s určitou mierou voľného uváženia na strane samosprávy. **Obec však nesmie obmedziť toto právo do takej miery, že sa zhorší podstata práva**. Obec sa musí uistiť, že podmienky na výkon týchto práva ich neokliešťujú v takej miere, že by mohli poškodiť ich základnú podstatu.

V tejto situácii vyznieva otázka, či podmienené (subsidiárne) podmienky na udelenie slova zhoršujú a poškodzujú samotnú podstatu práva na udelenie slova, či idú nad rámec zákona o obecnom zriadení a či nie sú s ním v rozpore.

Domnievam sa, že obmedzenie predmetného práva z hľadiska dodržania zákonnej podstaty **nie je neprimerané**, pretože je stále zachovaná možnosť udelenia slova obyvateľovi obce. Na strane druhej, z hľadiska dodržiavania a rešpektovania princípov transparentnosti a verejnosti, ktoré predstavujú určitý „nadstandard“ voči zákonnej úprave, považujem podmienené a subsidiárne podmienky udelenia slova za určitú formu **sťaženého prístupu** obyvateľov obce k možnosti diskutovať na verejných zasadnutiach zastupiteľstva, k možnosti participovať na rozhodovacích procesoch územnej samosprávy a tým aj k verejnej kontrole procesov územnej samosprávy.

Ad II.) Právo iných osôb vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva

Zákon o obecnom zriadení *expressis verbis* nevylučuje, že na zasadnutí zastupiteľstva môže byť udelené slovo aj inej osobe ako obyvateľovi obce alebo osobe, ktorá sa podieľa na samospráve obce podľa § 3 ods. 5 ZoZ. Stanovenie podrobných pravidiel zveruje zákon rokovacím poriadkom.¹²

Zo skúmaných 16 rokovacích poriadkov zastupiteľstiev vyplýva, že **8 skúmaných samospráv neumožňuje** iným osobám (okrem obyvateľov obce) vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva. (Vranov nad Topľou, Bratislava-Nové Mesto, Hlohovec, Partizánske, Šaľa, Bratislava-Petržalka, Bratislava-Staré Mesto, Malacky).

¹¹ čl. 9 ods. 14 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Žiline

¹² ALMAN, T.: *Spoluúčasť obyvateľov obce a verejnosti na rozhodovaní obecného zastupiteľstva*. In: Verejná správa v súčasnom demokratickom a právnom štáte, Časť 1. Košice, UPJŠ v Košiciach, 2018. 214 s.

Naopak, **5 skúmaných samospráv umožňuje** rôznym kategóriám osôb vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva (Rožňava, Žiar nad Hronom, Banská Bystrica, Prievidza, Fil'akovo). V tejto oblasti možno identifikovať rôzne spôsoby vyjadrenia **kategórie osôb** oprávnených požiadať o slovo a následne vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva a to od (i) všeobecného, bližšie nešpecifikovaného pojmu ako „*dalšie osoby*“¹³ (ii) vrátane pojmu „*verejnosť*“, ktorý subsumuje osoby ako občania mesta, fyzické a právnické osoby pôsobiace na území mesta¹⁴ až po (iii) konkrétne vymedzený pojem ako „*osoba oprávnená podieľať sa na samospráve mesta*“ t. j. **každý**, kto má na území mesta nehnuteľný majetok, **každý**, kto v meste platí miestnu daň alebo miestny poplatok, **každý**, kto je v meste prihlásený na prechodný pobyt alebo **každý**, kto má čestné občianstvo¹⁵. Výnimocne možno nájsť aj takú úpravu rokovacieho poriadku, ktorá pod pojem „*dalšie osoby*“ zahŕňa verejných činiteľov ako zástupcovia vlády, poslanci NR SR, poslanci EP, poslanci VÚC, zástupcovia okresných a ďalších štátnych úradov, ako aj riaditelia príspevkových organizácií zriadených mestom, čo zodpovedá aj ust. § 12 ods. 9 ZOZ. Uvedení verejní činitelia majú nárok na udelenia slovo, ak oň požiadajú.¹⁶

Zvyšné **3 skúmané samosprávy umožňujú** podmienené, resp. subsidiárne vystúpenie iným osobám za splnenia podmienky súhlasného rozhodnutia príslušného zastupiteľstva (Trenčín, Žilina, Bratislava-Vrakuňa), či vyčerpania všetkých dostupných možností riešenia (Žilina). V tejto skúmanej oblasti sa objavujú kategórie osôb vyjadrené všeobecnejšie ako „*ostatní účastníci zasadnutia*“¹⁷, či konkrétnejšie ako „*predseda petičného výboru, prípadne inej iniciatívy*“¹⁸, či „*predseda petičného výboru, prípadne ďalší subjekt*“¹⁹

Z hľadiska dodržiavania a rešpektovania princípov transparentnosti a verejnosti pri výkone územnej samosprávy za najvhodnejšiu úpravu možno považovať tú, ktorá umožňuje **čo najširšiemu okruhu osôb vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva**. Pozitívne možno hodnotiť úpravu v Rokovacom poriadku Mestského zastupiteľstva v Banskej Bystrici, Žiaru nad Hronom, či Prievidzi, kde okrem obyvateľov mesta, môžu na zasadnutí zastupiteľstva vyjadriť svoj názor aj iné osoby pôsobiace na území mesta, či osoby inak oprávnené podieľať sa na samospráve mesta.

2.2 Okamih udelenia slova verejnosti a rečnícky čas

Samospráva	Mestské zastupiteľstvo		
	Udeľovanie slova verejnosti		
	bod programu zasadnutia	kedykoľvek počas zasadnutia	maximálny rečnícky čas (min.)
1 Vranov N/T	Áno	Áno	3

¹³ § 7b Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Rožňave: Občania mesta a ďalšie osoby majú právo zúčastňovať sa na zasadnutí mestského zastupiteľstva a vyjadrovať svoj názor

¹⁴ §25 ods. ods. 2 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Banskej Bystrici

¹⁵ Napríklad:

- § 7 ods. 12 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Žiari nad Hronom, (schválený uznesením Mestského zastupiteľstva Žiar nad Hronom č. 84/2010 zo dňa 12.08.2010)

- § 7 ods. 19 Internej smernice č. 95 IS-95, Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Prievidzi

¹⁶ čl. 7 ods. 1 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mesta Fil'akovo

¹⁷ čl. 6 ods. 16 Rokovacieho poriadku Miestneho zastupiteľstva mestskej časti Bratislava -Vrakuňa

¹⁸ § 9 ods. 14 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Žiline

¹⁹ čl. 9 ods. 15 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Trenčíne

2 BA-Nové Mesto	Áno	Áno	3
3 Rožňava	Áno	Áno	5
4 Hlohovec	Áno	Nie	10
5 Partizánske	Áno	Áno	5
6 Žiar N/H	Áno	Nie	5
7 Šaľa	Áno	Áno	10
8 Banská Bystrica	Áno	Áno	5
9 BA-Petržalka	Áno	Áno	5
10 BA-Staré Mesto	Áno	Áno	3
11 Prievidza	Áno	Áno	5
12 Trenčín	Nie	Áno	15
13 Žilina	Nie	Áno	5
14 Fil'akovo	Neupravené	Neupravené	3
15 Malacky	Nie	Áno	5
16 BA-Vrakuňa	Nie	Áno	3

Kým predmetom predošlej časti článku bolo vymedzenie okruhu osôb oprávnených vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva, hlavným predmetom v tejto časti bude vymedzenie začiatku a trvania realizácie zákonného práva na vystúpenie.

Mestské zastupiteľstvo môže udeliť slovo verejnosti buď v rámci **samostatného bodu programu**, ktorý je určený výlučne pre verejnosť (a) alebo **kedykoľvek počas zasadnutia**.

Zo skúmaných 16-tich samospráv až 11 z nich umožňuje **vystúpenie verejnosti v rámci obligatórneho bodu programu každého riadneho zasadnutia**, spravidla vo vyčlenenom čase. Tieto body programu majú rozličné pomenovania ako bod „*Vystúpenie občanov*“²⁰, bod „*Otázky a podnety občanov*“²¹, bod „*Slovo pre verejnosť*“²², bod „*Rôzne, podnety, pripomienky občanov mesta, diskusia*“²³, bod „*Vystúpenie verejnosti*“²⁴, či bod „*Diskusia pre obyvateľov*“²⁵. V dvoch skúmaných rokovacích poriadkoch sa nachádza bod programu „*Rôzne*“²⁶, ktorý však nemožno považovať za bod programu výlučne určený pre verejnosť, avšak môže predstavovať priestor pre verejnosť na vyjadrenie ich názorov.

Mnohé z týchto bodov sa do programu rokovania zastupiteľstva zaraďujú **stabilne** v určitom časovom rozmedzí, napr. v dopoludňajších hodinách od 9.00 hod. – do 10.00 hod. po otvorení mestského zastupiteľstva (Rožňava), ale aj v popoludňajších hodinách od 15.30 hod. do 16.00 hod. (Partizánske), alebo po 17.00 hod. (Šaľa). Niektoré samosprávy môžu v rámci schvaľovania programu na úvod svojho zasadnutia tento bod hlasovaním vylúčiť (Prievidza).

Z týchto 11-tich samospráv až 9 z nich **paralelne umožňuje právo vystúpiť aj kedykoľvek počas zasadnutia**.

²⁰ Napríklad:

- čl. 11 ods. 2 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestskej časti Bratislava -Nové Mesto,
- čl. 5 ods. 21 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestskej časti Bratislava – Staré Mesto

²¹ § 7b ods. 3 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Rožňave

²² Napríklad:

- čl. 12 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Partizánskom
- § 25 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Banskej Bystrici
- § 7 ods. 12 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Žiari nad Hronom

²⁴ § 19 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Šali

²⁵ § 6 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Prievidzi

²⁶ Napríklad:

- V. časť ods. 24 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva vo Vranove nad Topľou,
- čl. 5 ods. 11 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestská časť Bratislava-Petržalka

Zvyšné 4 samosprávy nevyčleňujú pre vystúpenie verejnosti samostatný bod programu, na strane druhej takéto vystúpenie umožňujú kedykoľvek počas zasadnutia (Trenčín, Žilina, Malacky, Bratislava-Vrakuňa).

Možnosť udelenia slova kedykoľvek počas zasadnutia zastupiteľstva poskytuje 13 zo skúmaných 16-tich samospráv, ktorá je spravidla spojená s vyjadrením názoru verejnosti k práve prerokúvanému bodu programu. Rokovacie poriadky zastupiteľstiev upravujú rôznu formu udelenia slova:

- po prihlásení sa do rozpravy (1 samospráva)²⁷,
- udelenie slova predsedajúcim (1 samospráva)²⁸,
- udelenie slova predsedajúcim po vystúpení všetkých prihlásených poslancov do rozpravy (3 samosprávy)²⁹,
- po hlasovaní mestského zastupiteľstva o rozhodnutí predsedajúceho o udelení slova (6 samospráv)³⁰.

Vyskytujú sa aj prípady samospráv, ktoré výslovne uvádzajú, že o udelení slova obyvateľovi sa nehlasuje (1 samospráva)³¹, prípadne absentujú bližšie podmienky (1 samospráva)³².

Z analyzovanej oblasti vyplýva zrejmy rozdiel v samotnej podstate a účelu okamihu udelenia slova verejnosti:

- Udelenie slova verejnosti v rámci **bodu programu každého riadneho zasadnutia** predstavuje výlučnú možnosť pre verejnosť vyjadriť svoje požiadavky, podnety, pripomienky prípadne otázky vo vzťahu k fungovaniu samosprávy. Z toho dôvodu rokovacie poriadky neustanovujú žiadne podmienky smerujúce k obmedzeniu práva na vystúpenie.
- Udelenie slova verejnosti **kedykoľvek počas zasadnutia v rámci ktoréhokoľvek bodu programu** je regulované rôznymi podmienkami, najčastejšie hlasovaním zastupiteľstva o udelení slova.

Maximálna dĺžka rečníckeho času v skúmaných rokovacích poriadkoch zastupiteľstiev je rôzne určená; najčastejšie je upravená dĺžka 5 minút (8 samospráv), ďalej dĺžka 3 minúty (5 samospráv), a výnimočne dĺžka 10 minút (2 samosprávy) a dĺžka 15 minút (1 samospráva).

Niektoré rokovacie poriadky v **odôvodnených prípadoch** umožňujú **predĺžiť** ustanovený časový limit a to na základe:

²⁷ § 19 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Šali

²⁸ § 7 ods. 11 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Prievidzi

²⁹ Napríklad:

- V. časť ods. 24 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva vo Vranove nad Topľou
- § 7 ods. 2 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Rožňave
- čl. 5 ods. 11 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestská časť Bratislava-Staré Mesto

³⁰ Napríklad:

- čl. 12 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Partizánskom
- § 12 ods. 5 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Banskej Bystrici
- čl. 9 ods. 15 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Trenčíne
- čl. 9 ods. 14 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Žiline
- čl. 6 ods. 16 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestskej časti Bratislava-Vrakuňa
- čl. 5 ods. 9 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestskej časti Bratislava-Petržalka

³¹ § 10 ods. 13 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Malackách

³² čl. 11 ods. 3 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestská časť Bratislava – Nové Mesto

- oprávnenia na predĺženie rečníckeho času, ktoré je zverené predsedajúcemu,³³
- uznesenia nadpolovičnej väčšiny prítomných poslancov zastupiteľstva³⁴.

Niektoré rokovacie poriadky „veľkoryso“ umožňujú aj opakovanú možnosť vystúpiť (hoci aj k tej istej veci)³⁵ a niektoré sa naopak môžu uznieť na časovom obmedzení rozsahu diskusných príspevkov³⁶.

V tejto súvislosti vyvstáva otázka, ako **vhodne a primerane upraviť maximálnu dĺžku rečníckeho času**, aby mohol oprávnený účastník predniesť svoj prejav v plnom rozsahu a zároveň aby v rámci bodu vyhradeného pre verejnosť (prípadne kedykoľvek počas zasadnutia) mohli vystúpiť aj iní účastníci?

Je nepochybné, že v samosprávach, v ktorých je určený maximálny rečnícky čas na 3 minúty, prípadne 5 minút, má účastník možnosť predniesť stručné načrtnutie svojho problému, návrhu či požiadavky. Dlhší maximálny rečnícky čas, napr. 10, či 15 minút umožňuje účastníkovi rozvíjať jeho názor v širších súvislostiach. Iste to závisí aj od subjektívnych prvkov, ako spôsob a rýchlosť prejavu každej individuálnej osoby.

Najvhodnejšia dĺžka maximálneho rečníckeho času sa javí 10 minút, analogicky ku dĺžke rečníckeho času ústne prihláseného poslancu Národnej rady Slovenskej republiky v rozprave.³⁷ Iná vhodná alternatíva by mohla predstavovať stanovenie kratšieho času rečníckeho času, aspoň 5 minút, spojeného s možnosťou predĺženia vystúpenia o čas nevyhnutný na vecné ukončenie témy.

2.3 Podmienky odňatia slova

	Samospráva	Mestské zastupiteľstvo
		Udeľovanie slova verejnosti
		Neodôvodnené odňatie slova
1	Vranov N/T	Nie
2	BA-Nové Mesto	Nie
3	Rožňava	Nie
4	Hlohovec	Nie
5	Partizánske	Nie
6	Žiar N/H	Nie
7	Šaľa	Nie
8	Banská Bystrica	Nie
9	BA-Petržalka	Nie
10	BA-Staré Mesto	Nie
11	Prievidza	Nie

³³ Napríklad:

- V. časť ods. 24 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva vo Vranove nad Topľou
- čl. 12 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Partizánskom
- čl. 5 ods. 11 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestskej časti Bratislava – Staré Mesto

³⁴ Napríklad:

- § 7 ods. 2 a § 7b ods. 3 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Rožňave
- § 25 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Banskej Bystrici
- § 7 ods. 19 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Prievidzi
- čl. 9 ods. 14 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Žiline
- čl. 6 ods. 16 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva Mestskej časti Bratislava-Vrakuňa

³⁵ čl. 9 ods. 15 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Trenčíne

³⁶ čl. 8 ods. 17 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Hlohovci

³⁷ § 30 zákona č. 350/1996 Z. z. o rokovacom poriadku Národnej rady Slovenskej republiky v znení neskorších predpisov

12	Trenčín	Nie
13	Žilina	Nie
14	Fiľakovo	Nie
15	Malacky	Nie
16	BA-Vrakuňa	Nie

Vystúpenie rečníka na zasadnutí zastupiteľstva musí byť vecné, slušné, konštruktívne, obsahovo týkajúce sa prerokovaného bodu programu a musí rešpektovať časový limit stanovený v príslušnom rokovacom poriadku.

Obsahom tohto práva je možnosť reagovať, vyjadrovať sa, konať a poukazovať na veci, ktoré sa týkajú spoločenských, či verejných vecí a tým prispievať k budovaniu demokratického spoločenského a politického prostredia.

Mimoriadny obsah tohto práva predznamenáva mimoriadne predpoklady jeho odňatia, pričom samotné rozhodnutie o odňatí by malo byť, v zmysle princípov transparentnosti a verejnosti, až **prostriedkom ultima ratio**, t. j. až na poslednom mieste po vyčerpaní iných vhodných možností. Odňatie slova verejnosti môže totiž predstavovať nástroj predsedajúceho, resp. zastupiteľstva na predčasné ukončenie vystúpenia rečníka

Analýza rokovacích poriadkov skúmaných samospráv ukazuje rôznorodé dôvody odňatia slova rečníkom počas ich vystúpenia, ktoré možno rozdeliť do týchto základných skupín:

Objektívny dôvod odňatia slova predstavuje prekročenie ustanoveného rečníckeho času, ktorého účelom je zabezpečenie a dodržanie stanovenej dĺžky rečníckeho času. Ukončenie vystúpenia spravidla nastáva:

- rozhodnutím predsedajúceho o odňatí slova, ak po jeho upozornení rečník okamžite neskončí³⁸,
- rozhodnutím predsedajúceho o odňatí slova aj bez jeho upozornenia³⁹,
- po hlasovaní poslancov o odňatí slova na návrh ktoréhokoľvek poslanca MZ⁴⁰.

Subjektívne dôvody odňatia slova predstavujú odchýlenie sa od prerokovanej veci (prípade, ak rečník nehovorí k veci) a nevhodné (neslušné) správanie rečníka, ktorý uráža prítomných v rokovacej sále. Účelom odňatia slova v týchto prípadoch je zabezpečenie poriadku na zasadnutí zastupiteľstva. Ukončenie vystúpenia z vyššie uvedených dôvodov môže nastať spravidla:

- rozhodnutím predsedajúceho o odňatí slova (bez hlasovania poslancov)⁴¹,
- rozhodnutím predsedajúceho o odňatí slova a na základe následného hlasovania poslancov o rozhodnutí odňať slovo⁴²,

³⁸ časť V. ods. 13 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva vo Vranove nad Topľou

³⁹ Napríklad:

- § 7 ods. 12 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Žiari nad Hronom
- čl. 5 ods. 13 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Mestskej časti Bratislava-Petržalka

⁴⁰ §7b ods. 5 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Rožňave

⁴¹ Napríklad:

- § 25 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Banskej Bystrici
- § 7 ods. 19 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Prievidzi

⁴² Napríklad:

- čl. 6 ods. 11 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Partizánskom

- po neúspešnej výzve predsedajúceho, aby rečník hovoril k veci a na základe jeho následného rozhodnutia o odňatí slova (bez hlasovania poslancov)⁴³,
- po neúspešnej výzve predsedajúceho, aby rečník hovoril k veci a na základe následného hlasovania poslancov o odňatí slova⁴⁴,
- po dvoch neúspešných upozorneniach predsedajúceho, aby rečník hovoril k veci a neurážal prítomných a na základe následného hlasovania poslancov o odňatí slova na návrh predsedajúceho.⁴⁵
- po hlasovaní poslancov na žiadosť niektorého z poslancov alebo primátora mesta.⁴⁶

Nie všetky skúmané samosprávy pristupujú k odňatiu slova; v prípade, ak sa aj diskutujúci odchyľuje od prerokovanej veci, predsedajúci ho **vyzve**, aby hovoril k veci, alebo **navrhne**, aby bol jeho príspevok **presunutý** do iného bodu, teda bez zmienky o odňatí slova.⁴⁷ Do tejto kategórie by sme mohli zaradiť aj rokovacie poriadky, v ktorých nie sú upravené podmienky odňatia slova verejnosti, iba poslancom zastupiteľstva⁴⁸

Objektivita dôvodu spočívajúceho v prekročení rečníckeho času je zrejme, pretože čas plynie a nevyvoláva nijaké pochybnosti. Z tohto dôvodu by bolo, pre transparentnosť odňatia slova najvhodnejšie, ak by v prípade prekročenia stanoveneho rečníckeho času predsedajúci najprv rečníka upozornil, že prekročil svoj čas a v prípade, ak rečník okamžite neskončí svoje vystúpenie, tak mu predsedajúci svojim rozhodnutím odníme slovo. V tejto súvislosti pripomínam, že mnohé rokovacie poriadky skúmaných samospráv umožňujú v odôvodnených prípadoch predĺžiť vystúpenie rečníka.

Pokiaľ však ide o odňatia slova z dôvodu prekročenia rámca slušnosti prípadne z dôvodu odchýlenia sa od prerokovanej veci, možno v nich identifikovať určitú mieru **subjektívneho prvku**. Každý predsedajúci môže mať inú toleranciu slušnosti a rovnako platí, že každý predsedajúci môže vnímať odchýlenie sa od prerokovanej veci inak. S cieľom minimalizovania možných subjektívnych prvkov a dodržiavania princípov verejnosti a transparentnosti navrhujem spôsoby úpravy odňatia slova verejnosti odstupňované od intenzity zásahu do práva obyvateľa, resp. iných osôb vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva:

V prípade, ak sa **rečník odchyľuje od prerokovanej veci**, predsedajúci ho upozorní, a ak nedôjde k náprave, môže predsedajúci navrhnúť aby bol jeho príspevok presunutý do iného tematicky vhodného bodu programu. Menej vhodnejšia alternatíva je návrh predsedajúceho o odňatí slova, o ktorom dá hlasovať poslancom. Domnievam sa, že úplná voľnosť predsedajúceho pri rozhodovaní o odňatí slova je v rozpore s princípom transparentnosti a verejnosti. V tomto prípade je nevyhnutné stanoviť záruky proti novej subjektivitě predsedajúceho.

Dikciu „**prekročenie rámca slušnosti**“ považujem za veľmi neurčitú s rôznymi spôsobmi interpretácie a so širokou mierou

▪ čl. 7 ods. 11 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva vo Fiľakove

⁴³ čl. 9 ods. 12 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Trenčine

⁴⁴ čl. 5 ods. 18 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Mestskej časti Bratislava-Staré mesto

⁴⁵ § 10 ods. 8 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Malackách

⁴⁶ § 19 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Šali

⁴⁷ čl. 9 ods. 11 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Žiline

⁴⁸ Napríklad:

- čl. 6 ods. 25 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Mestskej časti Bratislava- Nové Mesto
- čl. 8 ods. 8 ods. 17 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Hlohovci
- čl. 6 ods. 16 Rokovacieho poriadku Mestského zastupiteľstva v Mestskej časti Bratislava-Vrakuňa

subjektivity v praxi. Z toho dôvodu by bolo vhodné tento pojem konkrétne zdefinovať v príslušných rokovacích poriadkoch. Je nepochybné, že právo na vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva je konkrétnym vyjadrením ústavnej slobody prejavu. Uplatňuje sa nielen vo vzťahu k „informáciám“ a „myšlienkam“, ktoré sa prijímajú priaznivo, resp. sa pokladajú za neurážlivé a neutrálne, ale aj k tým, ktoré urážajú, šokujú alebo znepokojujú.

Prejav rečníka – obyvateľa obce, či inej oprávnenej osoby na verejnom zasadnutí zastupiteľstva by mal požívať širšiu mieru ochrany a veľkorysosti, bez ktorých nemožno hovoriť o „demokratickej spoločnosti“. Na strane druhej by mali orgány územnej samosprávy a ich politickí aktívni reprezentanti **striepť vyššiu mieru kritiky**. V niektorých vypätých situáciách však môže „mierne prekročenie miery slušnosti“ predstavovať určité „vyventilovanie“ rečníka, prípadne môže svojou razanciou prispieť k promptnému riešeniu problému. To znamená, že „mierne prekročenie slušnosti“ môže byť niekedy aj prospešné. Samozrejme, vždy je nevyhnutné brať ohľad na limity slobody prejavu a nazasahovať do práv a slobôd iných.

V prípade **neslušného správania sa rečníka** je potrebné rozlišovať tieto rozdielne situácie:

Prvý prípad nastáva, ak sa rečník dopúšťa hrubej neslušnosti ako napríklad hrubé osobné urážky, či vyhrážanie sa, predsedajúci ho upozorní, a ak nedôjde k náprave, navrhne odňatie slova, o ktorom dá hlasovať poslancom. Rovnako aj v tomto platí, že úplná voľnosť predsedajúceho pri rozhodovaní o odňatí slova je v tomto prípade v rozpore s princípom transparentnosti a verejnosti. Preto je potrebné upraviť podmienky ako napríklad predchádzajúce upozornenie predsedajúceho, či následné hlasovanie poslancov o rozhodnutí predsedajúceho o odňatí slova. Prípadnou alternatívou by mohla byť aj možnosť rečníka, ktorému predsedajúci odňal slovo, podať námietku proti takémuto rozhodnutiu, o ktorej by hlasovali poslanci zastupiteľstva.

Ďalší prípad sa týka nerespektovania zákonných limitov slobody prejavu; predsedajúci okamžite a bez predošlého upozornenia odníme slovo rečníkovi, ak rečník svojim diskusným príspevkom:

- popiera alebo obmedzuje osobné, politické alebo iné práva občanov pre ich národnosť, pohlavie, rasu, pôvod, politické alebo iné zmýšľanie, náboženské vyznanie, sociálne postavenie,
- roznečuje nenávisť a neznášanlivosť z týchto dôvodov,
- podporuje alebo vyzýva k násiliu,
- pácha trestný čin, inak porušuje zákony a ústavu.

3. ZÁVER

Analýza úpravy práva verejnosti na vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva v skúmaných rokovacích poriadkoch zastupiteľstiev naznačuje, že ide o **aktuálny okruh problémov**, týkajúci sa možnosti verejnosti participovať na fungovaní územnej samosprávy.

V súlade s mojimi poznatkami možno konštatovať, že z hľadiska uplatnenia práva účasti a vystúpenia na zasadnutí zastupiteľstva majú **napriaznivejšie postavenia obyvatelia obce** v tých samosprávach, ktorým rokovacie poriadky:

- explicitne vyjadrujú možnosť účasti a vystúpenia na zasadnutí (15 samospráv), a súčasne
- upravujú možnosť vystúpiť v rámci samostatného obligatórneho bodu programu určeného pre verejnosť (11 samospráv) a zároveň upravujú možnosť vystúpiť kedykoľvek

počas zasadnutia zastupiteľstva (9 samospráv), v najlepšom prípade bez nutnosti hlasovania zastupiteľstva o udelení slova (6 samospráv), a súčasne

- upravujú dlhší rečnícky čas ako (vrátane) 5 minút (2 samosprávy)

Pokiaľ ide o **osoby iné ako obyvatelia obce**, resp. **verejnosť** ako takú, úprava ich práva účasti a vystúpenia na zasadnutí zastupiteľstva v rokovacích poriadkoch skúmaných zastupiteľstiev nie je z hľadiska transparentnosti a verejnosti priaznivá; len 8 samospráv explicitne umožňuje účasť a vystúpenie na zasadnutí osobám iným ako obyvatelia obce, a z toho 3 samosprávy sťažujú, resp. podmieňujú realizáciu tohto práva súhlasným rozhodnutím poslancov zastupiteľstva, či vyčerpaním všetkých dostupných možností riešenia.

Vo vzťahu k aktuálnej úprave **práva účasti a vystúpenia na zasadnutí zastupiteľstva** v skúmaných rokovacích poriadkoch zastupiteľstiev považujem za vhodné, v kontexte a s účelom tohto príspevku, formulovať niekoľko **konkrétnych výhrad**:

- nedostatočná a zároveň aj nekomplexná právna úprava podmienok hmotného a procesného charakteru,
- v niektorých prípadoch absencia explicitného (výslovného) vyjadrenia práva obyvateľov obce, či verejnosti na vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva v rokovacom poriadku,
- v niektorých prípadoch sťažený prístup k možnosti obyvateľov obce, či verejnosti vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva, ktoré je podmienené hlasovaním poslancov alebo vyčerpaním všetkých možností vyriešenia ich problému,
- nízky počet samospráv, ktoré umožňujú vystúpiť iným osobám ako obyvateľom obce na zasadnutí zastupiteľstva,
- prevažne úprava krátkeho rečníckeho času pre obyvateľov obce a verejnosť,
- častá formulácia dôvodov odňatia slova rečníkom, ktorá poskytuje subjektívnu interpretáciu predsedajúcim.

Sumarizujúc doposiaľ zovšeobecnené čiastkové závery sa žiada pokúsiť sa širších súvislostiach formulovať záver, že úprava práva obyvateľov obce, resp. verejnosti ako takej na účasť a na vystúpenie na zasadnutí zastupiteľstva v skúmaných rokovacích poriadkoch v súčasnosti **len marginálne zodpovedá princípom transparentnosti a verejnosti**, ktorých samotná podstata a obsah predznamenáva želateľný smer, ktorým by sa mali samosprávy uberať.

Vo vzťahu k inštitútu účasti verejnosti pri rozhodovaní zastupiteľstva by sa mali samosprávy aktívne snažiť o vytvorenie **čo najvhodnejších podmienok** a to najmä:

- zaviesť pravidlá umožňujúce nielen obyvateľom obce, ale aj osobám oprávneným podieľať sa na samospráve obce, či osobám pôsobiacim na území obce **vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva**,
- zaviesť pravidlá umožňujúce obyvateľom obce, osobám oprávneným podieľať sa na samospráve obce, či osobám pôsobiacim na území obce **vystúpiť na zasadnutí zastupiteľstva k ľubovoľnému bodu**,
- minimalizovať akékoľvek **obmedzujúce podmienky**, ktoré sťažujú, prípadne znemožňujú obyvateľom obce, osobám oprávneným podieľať sa na samospráve obce, či osobám pôsobiacim na území obce vystúpiť na zasadnutí,
- zaviesť **záruky proti zneužívaniu subjektívnych prvkov** pri odnímaní slova,
- **zvýšiť maximálny rečnícky čas** pre verejnosť.

Zdroje

1. ALMAN, T.: *Spoluúčasť obyvateľov obce a verejnosti na rozhodovaní obecného zastupiteľstva*. In: Verejná správa v súčasnom demokratickom a právnom štáte, Časť 1. Košice, UPJŠ v Košiciach, 2018.
2. KOŠIČIAROVÁ, S.: *Zákon o obecnom zriadení, Komentár*. Bratislava, EUKÓDEX, s. r. o., 2018
3. KOVÁČOVÁ, S.: *Územná fragmentácia obcí v podmienkach Slovenskej republiky a jej dosahy*. Banská Bystrica, BELIANIUM, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, 2016.
4. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva vo Vranove nad Topľou č. 214/2018 z 28.06.2018
5. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva Mestskej časti Bratislava Nové Mesto, schváleného uznesením č. 09/05 z 13.10.2015
6. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Rožňave z 28.05.2020
7. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Hlohovci v znení dodatkov z 25.04.2018
8. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva a Mestskej Rady v Partizánskom v znení uznesení č. 421/II/2017 z 23.2.2017
9. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Žiari nad Hronom schválený uznesením č. 84/2010 zo dňa 12.08.2010
10. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Šali schválený uznesením č. 6/2011-VIII. dňa 19.5.2011
11. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Banskej Bystrici schválené uznesením č. 39/2019 z 5.2.2019
12. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Mestskej časti Bratislava-Peržalka z 25.1.2011
13. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Mestskej časti Bratislava-Staré Mesto schválené uznesením č. 104/2018 z 26.6.2018
14. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Prievidzi, interná smernica č. 95, schválené uznesením č. 231/18 z 28.5.2018
15. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Trenčíne schválený uznesením č. 311 z 24.11.2011
16. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Žiline schválený uznesením č. 115/2019 z 15.04.2019
17. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva vo Filakove z 29.01.2015
18. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Malackách a komisii mestského zastupiteľstva schválené uznesení, č. 129 z 18.12.2018
19. Rokovací poriadok Mestského zastupiteľstva v Mestskej časti Bratislava-Vrakuňa schválené uznesením č. 275/XVII/2017 zo dňa 23.06.2015
20. Transparency International Slovensko, 2018. Rebríček miest. [online]. [cit. 10. decembra 2020]. Dostupné na: <<https://samosprava.transparency.sk/rankings/cities>>
21. Transparency International Slovensko, 2018. Odporúčania a najčastejšie nedostatky. [online]. [cit. 10. decembra 2020]. Dostupné na: <<https://samosprava.transparency.sk/recommendations/SR-M/2018>>

Využitie horných končatín v jazzovom tanci

Zuzana Hubinská¹

¹ Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby, Dražovská 4, 949 01 Nitra, z.hubinska@hotmail.sk

Grant: VI/1/2020

Názov grantu: Inovatívne didaktické prostriedky v umeleckom vzdelávaní

Odborové zameranie: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt V predkladanom príspevku sa zameriavame na tému, ktorá má ambíciu ukázať široké spektrum pohybov, polôh, pozícií a gest horných končatín v jazzovom tanci, vychádzajúc z prirodzených, ale aj štylizovaných pohybov. Niektoré z nich sú ustálené, iné poskytujú pedagógovi možnosť slobodne tvoriť a nachádzať originálne pohybové prvky. V úvode stručne približujeme anatomicú stavbu, následne sa zameriavame na porovnanie spoločných a odlišných znakov využívania pohybov horných končatín v jazzovom tanci a v ostatných tanečných technikách: klasický tanec, ľudový tanec, technika Marthy Grahamovej, technika José Limóna. Hlavnou časťou príspevku je analýza ustálených, technicky popísaných pozícií, využitie gesta a porovnanie možností variability práce horných končatín pre študentov, ktorí ovládajú základy techniky jazzového tanca, a pre študentov, ktorí sú technicky na pokročilejšej úrovni. Pohyby, ktorými sa zaoberáme, vychádzajú z teoretických znalostí z odbornej literatúry, ale aj z osobnej pedagogickej a interpretačnej skúsenosti.

Kľúčové slová Jazzový tanec, horné končatiny, pozície horných končatín, prirodzený pohyb, štylizovaný pohyb

1. ÚVOD

Tanec je umenie tela. Myšlienky, pocity a nálady vyjadrujeme nie slovami, ale pohybom. Každodenné činnosti a prejavy, ktoré si často nevšímame, tanec transformuje do umeleckého pohybu, ktorým podáva odkaz spoločnosti. Plynutím doby a vplyvom okolností sa tanec stal umením vysoko ceneným, z amatérskych tanečníkov sa stávali taneční umelci. Začali sa zakladať školy, ktoré pozdvihovali technickú a interpretačnú schopnosť študentov, orientovali ich na dráhu profesionálov, učili ich zákonitostiam a pravidlám jednotlivých tanečných techník, špecificky koordinovať každý kúsok tela, ale aj intelektuálne premýšľať nad tým, čo robia. V dnešnej dobe sú nároky na tanečníkov veľmi vysoké, od útleho veku absolvujú niekoľko hodín tréningov denne, čo je psychicky a najmä fyzicky náročné. Tému skúmania sme sústredili na horné končatiny, ktoré sú tak dokonale anatomicky skonštruované, že dokážu vykonávať nesmierne veľa pohybov v bežnom živote, ale aj v tanečnom umení. Majú veľký estetický potenciál a je len na nás, aby sme ho naplno využili. Myslíme si, že horné končatiny sú ozdobou tanečníka, chceme zistiť podstatu ich pohybu, ktorá sa odráža v celom tele. Zameriavame sa na jazzový tanec, pretože práve v tejto technike je najvýraznejšia tvarová variabilita, využíva sa množstvo polôh horných končatín, rôzne gestá, navažovania sa a iné.

2. FUNKCIA A ANATÓMIA HORNÝCH KONČATÍN

Horné končatiny sprevádzajú celý náš život, vykonávajú veľmi veľa aktivít, napríklad pohyby dynamické, pomalé, minimalistické, veľké, prudké a jemné. Obliekajú, krmia, privolávajú výťah, nosia naše tašky, vďaka nim sa dostaneme do práce, do školy. Prostredníctvom rúk dokážeme nadviazať sociálny kontakt s inými ľuďmi – potrasením ruky, objatím, poklepaním po ramene a podobne. Vykonávajú naše povolania, maliarom transformujú myšlienky na plátna, nechťoví dizajnéri na nechtoch vytvárajú majstrovské diela vďaka jemnej motorike predlaktia a prstov. Áno, treba povedať, že ľudské telo má bystrý mozog, no sú to práve ramená, predlaktia, zápästia a prsty, ktoré mu dovoľujú uskutočňovať jeho nápady a myšlienky. Dôležitým znakom horných končatín je fakt, že sa nachádzajú blízko pri tvári. Ak sa zameriavame na tanečné umenie, sme toho názoru, že divák väčšinou sleduje tanečníkov od pásu hore, a preto je práca rúk veľmi dôležitá. Samozrejme, na klasickom baletnom predstavení niektorí diváci radšej sledujú veľkosť priehlavku sólistiek a ich gracióznou prácu na špičkách, ale konečný výsledok dotvárajú práve horné končatiny.

Všetky spomínané pohyby a gestá sa dajú použiť aj v tanci, môžu sa stať nosnou témou, ktorá sa objavuje v tanečnom predstavení a má istý význam, zobrazuje pocity, spoločenské nedostatky alebo charakterové vlastnosti postáv. Pohyby z bežného života sa môžu transformovať do tanečnej variácie (predstavenia) aj ako abstraktné prvky, alebo sa využívajú ako vtípné oživenie. Prelínanie pohybov z bežného života v tanci nachádzame v rôznych situáciách, napríklad pri preskakovaní mláky po hustom daždi nezáleží na tom, akými polohami prejdú naše končatiny, iba nimi švihneme, a tak si pomôžeme vyskočiť. V tanečných technikách je dôležité presne popísať dráhy a línie smeru rúk, ktoré nám pomáhajú dostať ťažisko do vzduchu. Keďže majú schopnosť dostať sa nad hlavu, môžeme ich považovať za významný zdroj energie pre pohyb. Ďalším príkladom transformácie pohybu z bežného života na umelecký je rotácia alebo točenie, napríklad pri detských hrách, kedy sa deti točia okolo vlastnej osi, až kým nespadnú na zem. Svoje končatiny neovládajú, naopak, s veľkou radosťou ich nechajú nadnášať sa (pôsobenie odstredivej sily). V tanečných technikách sa ale používa rotácia v rôznych formách: na dvoch nohách, na jednej nohe, na vysokom relevé, vo veľkých pózach a iné, preto je dôležité, aby nám ruky pomáhali udržať balance, dávali force (silu) do točenia a nezhadzovali nás z vertikálnej osi. Metodiky rôznych tanečných techník veľmi presne popisujú polohy horných končatín pri pirouettes, respektíve iných typoch točenia tak, aby nám zabezpečili čo najlepšiu stabilitu. Takýto prerod však nemusí platiť len pre

lokomočné pohyby, ale aj pre statické pohyby, napríklad všetkým známym pohybom na mieste ako zohnutie sa pre spadnutú vec, alebo inak nazývaný predklon. Je to veľmi častý pohyb, pri ktorom si tiež väčšina ľudí neuvedomuje postavenie panvy, prácu trupu ani prácu rúk. Horné končatiny však nemajú len podpornú funkciu – technicky náročné prvky, pády, technika rotácií, stabilita a iné, ale aj estetickú funkciu, teda dokresľujú celkový dojem a vzhľad tanečnej interpretácie. To im umožňuje ich špecifická anatomická štruktúra a voľnosť v ramennom kĺbe.

2.1 Anatomia horných končatín

Horné končatiny tvoria párový orgán, pri činnosti pôsobia súčasne, ale dominantná končatina má vedúcu úlohu, druhá podpornú. V tanečných technikách sa niekedy toto pravidlo porušuje, pretože v určitých momentoch pracujú nezávisle od seba. Človek dosahuje definitívne proporcie a formy po rade zmien, ktoré nazývame rast a vývoj. Rast je zákonitý proces, má svoje pravidlá, delí sa na rastové obdobia; vývoj sa prejavuje zmenami, ktoré podmieňujú rozlíšenie tvarové a funkčné (Otová, Mihalová, 2012, s. 181-203).

Podporná štruktúra, ktorá umožňuje pripojenie voľnej končatiny k trupu, sa nazýva ramenný pletenec, ktorý zároveň zabezpečuje všetky vykonávané pohyby – prirodzené/stylizované (Parker, 1991, s. 36). Skladá sa zo štyroch kostí: na prednej strane dve kľúčne kosti (jediný kontaktný bod pletenca a voľnej končatiny) – sú to štíhle, eosovité zahnuté kosti, ktorých funkciou je prenášať tlak a nárazy z hornej končatiny na hrudnú kosť. Zo zadnej strany sú to dve lopatky, tvarom pripomínajúce krídla, ktoré sú schopné pohybu pozdĺž zakrivenia rebier a rotácie, čo napomáha ruke pri jej najrôznejších pohyboch (Dimon, 2017, s. 153-171). Hlavné spojenie ramenného pletenca s osovou kostrou tvorí väzivový sternoklavikulárny kĺb, pohyblivý vo všetkých smeroch. Spolu s ním pracuje aj akromioklavikulárny kĺb, ktorý spája kľúčnu kosť s nadpleckom lopatky (Poláková, [Vysokoškolské skriptá]). Ramenný pletenec je v skutočnosti zavesený na svaloch nachádzajúcich sa nad ním, preto nespočíva priamo na hrudnom koši. K hrudnej kosti je pripojený prostredníctvom kľúčnych kostí, ktorých podporu zabezpečuje zdvíhač hlavy a šikmé svaly, ďalej naň pôsobia svaly takmer z celej dĺžky chrčtice (trapézový sval, široký sval chrčtice). Z prednej strany malý a veľký prsný sval, podkľúčny sval, svaly rotátorovej manžety, čo znamená, že pletenec ramenného kĺbu zahŕňa svaly celého trupu (Parker, 2008, s. 36-45). Na udržiavanie hlavice ramennej kosti v kĺbovej jamke sa podieľajú dvojhlavý ramenný a deltový sval. Ramenný kĺb je pomerne mäkký, čo mu poskytuje značnú voľnosť a mobilitu, na druhej strane je vďaka tomu mierne nestabilný. Keďže sa ramenný pletenec s osovou kostrou spája iba v miestach hrudnej kosti, nie je ani dokola pevný, horná končatina má väčšiu možnosť pohybu (Dimon, 2017, s. 153-171). Kostru voľnej končatiny tvorí ramenná kosť, predlaktie, teda lakt'ová a vretenná kosť, osem zápästných kostí a články prstov.

Ohýbať hornú časť voľnej končatiny do rôznych, anatomicky možných smerov pomáhajú svaly:

- deltový sval – tvorí vrchol ramena, vďaka nemu má typický oblý tvar, hlavnou funkciou je odťahovať a zdvíhať ruku,
- hákový sval – malý sval, ktorý napomáha pri zdvíhaní a ťahu ruky smerom vpred,
- dvojhlavý ramenný sval – hlavný sval na prednej časti ramena; na začiatku a na konci má tvar šliach, obe hlavy sa zbiehajú k lakt'ovému kĺbu, končia v oblasti predlaktia, vykonáva flexiu v lakt'ovom kĺbe,
- hlboký ramenný sval, vretenný sval,

- trojhlavý ramenný sval – na zadnej strane ramena; jeho tri hlavy sa zbiehajú do šľachy, ktorá sa upína na lakteť, je to hlavný extenzor (ohýbač) ruky v oblasti lakt'a.

Predlaktie, ako sme už vyššie spomínali, tvoria vretenná a lakt'ová kosť, ktoré sú spojené medzikostnou membránou. Touto časťou hornej končatiny dokážeme urobiť len dva pohyby: flexia – extenzia (ohnutie a natiahnutie) a supinácia – pronácia (rotácia). Práve schopnosť supinácie a pronácie je výhodou pri manipulácii s objektmi. Svaly, ktoré sa podieľajú na pohybe predlaktia, popisujeme v predchádzajúcom odseku. Vzhľadom na skutočnosť, že sa upínajú v lakt'ovom kĺbe, neohýbajú len ramennú kosť, ale aj predlaktie.

Hlavné svaly, ktoré pôsobia na zápästie a prsty, sa nachádzajú na predlaktí. Flexory (ohýbače) a extenzory (naťahovače) vytvárajú snopce, ktoré sa zužujú do šliach, upínajú sa na zápästie, alebo cezeň prechádzajú až na kosti prstov. Svaly, ktoré umožňujú jemnú motoriku prstov, sú hlboké svaly ruky. Jej klenbu vytvára osem zápästných kostí, ktoré zároveň tvarujú dlaň. Zápästie sa nespája s lakt'ovou košťou, ale s vretennou, ktorá spolu s člnkovitou a polmesiačkovitou košťou vytvára zápästný kĺb. Ruka a prsty sú schopné vykonať veľa pohybov, napríklad zavrieť a otvoriť dlaň, ohnúť sa hore/dolu, do strán, alebo rotovať. Dlaň je výnimočná aj vďaka palcu, ktorého pohyby ovláda deväť svalov (Dimon, 2017, s. 175). Svaly, ktoré ohýbajú, naťahujú a vychyľujú ruku v oblasti zápästia, sú: vonkajší a vnútorný ohýbač zápästia, dlhý sval dlane, dlhý a krátky vonkajší naťahovač zápästia, vnútorný naťahovač zápästia. Svaly ktoré pôsobia na prsty: hlboký a povrchový ohýbač prstov, dlhý a krátky ohýbač palca, dlhý a krátky odťahovač palca, dlhý a krátky naťahovač palca, priťahovač palca, oponujúci sval palca, odťahovač, naťahovač, krátky ohýbač a oponujúci sval malíčka, naťahovač ukazováka. Červovité svaly v spojení s medzikostnými svalmi ohýbajú články prstov (Dimon, 2017, s. 191).

3. VYUŽITIE POHYBOV HORNÝCH KONČATÍN V TANEČNÝCH TECHNIKÁCH

Každý tanečný štýl má svoju kvalitu pohybu, ktorá je určená tým, ako sa pohyb vykonáva. Princípy tvorby pohybu sú základom, ktorým sa jednotlivé štýly od seba odlišujú. Teda nie to, ako pohyb vyzerá, ale to, ako sa pohyb vykoná. Zadefinovanie princípu vyplýva z procesu skúmania kvality, z toho, odkiaľ pohyb v tele vychádza, čo ho určuje, ovplyvňuje, ako sa telo v dôsledku toho správa a prečo sa správa práve tak (Letenajová, 2010, s. 5-10). Základ tanečných techník vo všeobecnosti tvorí klasický tanec. Na jeho tradícii, metodike a systematickosti boli vychované už desiatky generácií tanečníkov. Klasický tanec prepracúva k dokonalosti prácu dolných, ale aj horných končatín, ruky spolu s trupom pracujú tak, aby vyzerali plasticky, vznosne a elegantne, sledujú a vyjadrujú najmä melodickú líniu hudby a v neposlednom rade pomáhajú zvýrazniť herecký prejav. Každá škola klasického tanca (talianka, francúzska, ruská) sa zameriava aj na prácu s hornými končatinami, ktoré nielen „spievajú“, ale aj aktívne pomáhajú napríklad vo veľkých skokoch a v rotácii. V klasickom tanci poznáme pozície horných končatín, ktoré sa časom a historickým vývojom menili a zdokonaľovali. Rozlišujeme ich podľa tvaru na rondí (okružle, oblé) a allongé (predĺžené, vytiahnuté). Jediná pozícia, ktorá sa zachovala a nezmenila, je 3. pozícia en couronne – nad hlavou. Podľa Agrippini Vaganovovej používame tri pozície (1., 2., 3.) a východiskovú (prípravnú) – en bas. Podľa Nikolaja Ivanoviča Tarasova sedem pozícií, ktoré sú vlastne kombináciou vyššie spomínaných troch podľa A. Vaganovovej. Aj prsty na rukách plnia svoju úlohu, nie sú kľčovito napnuté, sú mierne zaoblené. Medzi každým prstom je medzera, nie sú k sebe pritlačené. Vedenie rúk a prechody z jednej pozície do druhej v klasickom tanci nazývame

port de bras. Metodickým cieľom jednotlivých väzieb je prehlbovať techniku, ale zároveň rozvíjať tanečnosť a muzikalitu. Funkciou horných končatín je okrem vytvárania estetickej stránky pohybu aj pomoc pri technicky náročných prvkoch (Vaganovová, 1980, s. 33-41).

Ďalší tanečný štýl, ktorý budeme v príspevku popisovať, je ľudový tanec. Je to druh, na ktorom sa autorsky podieľali anonymní tvorcovia, ktorí ho formovali, uchovávali a tradovali z generácie na generáciu. Horné končatiny v ňom majú rôzne podoby, v párových tancoch sú určené najmä na držanie sa – aj táto forma je v každej oblasti iná, napríklad v pomalom tanci Kručená (Zemplínska oblasť) má žena položené dlane na partnerových pleciach, on ju drží za lopatky. V Raslavickej polke (Šariš) je držanie vo valčíkovej forme, v Horehronskom čardáši (Horehronie) sa partneri držia za dlane, ruky sú spustené pred telom a iné. V skupinových tancoch je to podobne, tanečníci sa môžu držať za prepletené ruky za chrbtom, za lakťami, za ramenami, dôležité je, že horné končatiny poskytujú istotu. V sólových tancoch sa využívajú rôzne gestá, ktoré buď dopĺňajú estetickú formu, alebo vychádzajú z prirodzeného používania rúk pri tanci – cifrovanie, točenie zápästia, jedna ruka nad hlavou a druhá voľne spustená pri tele, dlane priložené v bok (v pästi, otvorené), za chrbtom, tleskanie, práca s rekvizitou (valaška, palica, fľaša, šatka) a podobne (Učebné osnovy ZUŠ, 1995, s. 46-64).

V technike Marthy Grahamovej je pohyb ľudského tela odvodený od dýchania (jednotlivé fázy sú zvýraznené pre potreby divadla) – kontrakcia/uvoľnenie, contraction/release. Dôraz kladie skôr na plynutie než na konečnú polohu tela. Tanečník vedie pohyb zo silného centra umiestneného v panve a horné končatiny reagujú na prácu trupu, sú teda formované priamo jeho akciou. Na začiatku vývoja tejto techniky M. Grahamová odmietala klasický tanec ako možný výrazový prostriedok, neskôr však prijala jeho výhody. Tak sa začali meniť strohé a asymetrické pohyby rúk, ktoré sa pohybovali len v závislosti od práce centra, na symetrické a oblé, využívala aj charakteristické port de bras. Napriek tomu sa však ruky stále podriaďujú špecifickej práci s váhou a centrom tela a zachovávajú si precíznu iniciáciu od chrbta. Možné polohy horných končatín sú: v cvičeniach na zemi – po stranách tela strednými prstami na podlahe, dlanami otočenými k telu, lakťe oblé; položené v lone dlanami otočenými hore a skríženými v zápästiach, lakťe sa ťahajú do šírky; dlane položené na predkolení, lakťe sa ťahajú do šírky; položené predlaktiami na kolenách, dlane otočené k podlahe; pozdĺž tela (najmä v kľaku); v cvičeniach so zvýšeným ťažiskom od zeme alebo v stoji – 1., 2., 3. poz. (prevzaté z klasického tanca); pri kontrakcii vrchná časť dlaní pod panvu, lakťe sa ťahajú do šírky; dlane prirodzené alebo flexované v tvare „cups“; „diamond position“ nad hlavou, dlane smerujú prstami k sebe, otočené vpred, lakťe sú mierne ohnuté; „V position“ lopatky sa ťahujú do jedného bodu smerom dolu (Letenajová, 2010, s. 17-27).

Posledná technika, ktorú budeme popisovať pred tým, než prejdeme na jazzový tanec, bude technika José Limóna, ktorej základným konceptom je metafora „The body as an orchestra“ – telo ako orchester. Každá časť tela má osobitnú kvalitu a predstavuje jeden hudobný nástroj: dolné končatiny – bicie, horné končatiny – husle, trup – fagot. Je dôležité vnímať jednotlivé časti tela ako samostatné celky a zároveň ich vedieť prepojiť s ostatnými fragmentmi a vytvoriť tak jeden harmonický celok. Horné končatiny sa pohybujú v závislosti od práce trupu, takisto reagujú na proces dýchania, ktorý je neodmysliteľnou súčasťou tejto techniky. Uvedené prepojenie má plastickú a estetickú funkciu, keďže pri správnom zladení pôsobia ruky voľne a ľahko. Využíva sa najmä aktívna opozícia, vytiahnutie začína od lopatiek, prechádza cez ramená, lakťe a zápästia až po končeky prstov. Horné končatiny nám vďaka aktívnej opozícii zabezpečujú rovnováhu tela v náročných polohách na relevé na jednej nohe a podobne. Najtypickejšie pohyby rúk sú: „succesional

arms“ známe ako postupné ruky, ktoré smerujú okolo trupu, od lopatiek sa vystierajú diagonálne hore („vzlykanie trička“); pohyb spôsobom fall/rebound a fall/recovery; rôzne smery a body „zavesenia“ – suspension, za lakťe pred hrudníkom, za lakťe v hrudnom predklone, úklone alebo záklone, za prstami vo „V“ poz.; a iné (Bohuš, 2004, s. 6-14).

3.1 Jazzový tanec

Metodika pre tento tanečný smer má hlavného tvorca – Jacka Cola a niekoľko výrazných nasledovníkov: Matt Mattox (žiak J. Cola), Gus Giordano, Luigi a ďalší. Práve popularita jazzového tanca v USA od 50-tych a 70-tych rokov v Európe umožnila mnohým pedagógom vlastný prístup a chápanie tejto techniky cez osobné vedomosti, emócie či pedagogické myslenie (Šimek, 1981, s. 84). Preto sa aj v práci s hornými končatinami môžeme stretnúť s ich rôznym tvarovým použitím. Základné postavenie v technike jazzového tanca je stoj v paralelnej pozícii, chodidlá od seba vzdialené na šírku bedrových kĺbov; celé telo vzpriamené, vytiahnuté šikmo hore s váhou na prednej časti chodidla. Veľmi často sa používa znížené ťažisko – knee bend (okrem momentov zvýraznenia vertikály), polohy mimo os, najmä pri rôznych závesoch či schádzaní na podlahu, alebo prechodoch, pádoch, záklonoch (Giordano, 1992, s. 19-26). Charakteristickým znakom je polyrytmický a polycentrický princíp pohybu, izolácie – separátny pohyb určitého pohybového centra s využitím aktívnej opozície, neskôr spájanie viacerých centier v tom istom alebo v rôznych rytmoch a cítenie off beat – striedanie, respektíve vytancovanie nielen ľahkej, ale aj ťažkej doby a medzifráz. Pri pohybe v priestore sa kladie dôraz na širokú stopu krokov, pri čom využívame knee bend, čo uľahčuje kontakt s podlahou (Kubicová, 1986, s. 22-24). Pohyb horných končatín v technike jazzového tanca začína od lopatiek, prechádza ramenným kĺbom, respektíve ramenným pletencom až do končekov prstov. Tak ako v klasickom tanci, aj v jazzovom tanci existuje port de bras, pohyb v izolovanej sekcii – nosenie rúk cez rôzne pozície. Cieľom je nájsť slobodu a zároveň disciplínu pohybu, svaly a šľachy v ramene sa používajú opozičným spôsobom, čím dosiahneme žiadaný svalový tonus a protiťah. Takýmto spôsobom dosiahneme aj požadovaný štýl tvaru horných končatín. Pohyb môžeme vykonávať rôznymi časťami: rukou, zápästím, lakťom, ramenom a prstami.

Pozície horných končatín (Učebné osnovy ZUŠ, 1995, s. 76):

- long jazz arm (LJA) – dlhá pozícia, ruky sú vystreté skoro v rovine chrbta, ostávajú v periférnom poli očí, pocit roztvárania do strán cez stredný prst. Je to vlastne otvorenejšia 2. poz. z klasického tanca, zabezpečuje stabilitu hornej časti tela,
- short jazz arm (ShJA) – krátka pozícia, rozlišujeme ShJA vertikálne, kedy sa ruka ohne v lakti, dlane smerujú k telu a ShJA horizontálne, kedy sú ruky ohnuté a lakťe sú vo výške ramien, dlane otočené k telu alebo do zeme,
- „V“ pozícia – vystreté ruky, lopatky sa ťahujú do jedného bodu smerom dolu, smery otvorenia sú: hore, dole, vpred, vzad, malíčková alebo palcová hrana smeruje dopredu,
- jazz hands – LJA s mierne ohnutými lakťami, dlane smerujú vpred, prsty sa rozširujú od seba, zápästie v línii predlaktia, poloha ruky – dlaňou vpred, vzad, dolu a hore,
- polohy zápästia – otvorené prsty, päť, flex prstami hore, dole, gestá ako lúskanie, izolácie prstami, vlny a podobne,
- flick horných končatín – iniciátorom otvárania a zatvárania sú ruky cez krátky impulz v zápästí a prstoch, ktoré musia byť pre správnosť pohybu uvoľnené,
- pozície prebrané z klasického tanca (väčšinou sa využívajú v jazzovom adagiu),
- swingujúce ruky s uvoľnenými lakťami (latino style),
- zaoblené, s lakťami za chrbtom (New York style),

- izolácie ramien – smerom hore/dole, vpred/vzad, polkruh vpred/vzad, celý kruh vpred /vzad a iné,
- gestá – využitie v závislosti od tvorivosti pedagóga.

Pohyb horných končatín v jazzovom tanci môže byť: rýchly – akcentovaný, pomalý – plynulý, swingový, kruhový pohyb zápästia, ramena, lakťa alebo celej ruky, symetrický – obe ruky sa pohybujú naraz rovnakým smerom, asymetrický – ruky majú rozdielnu dráhu, smer alebo rýchlosť (Giordano, 1992, s. 19-26). Horné končatiny nielen dotvárajú celkový výraz, robia ho zaujímavejší a výraznejší, ale využívajú sa aj ako pomôcka pri vykonávaní technicky náročných prvkov. Pozície sa menia podľa pedagóga, nie sú kodifikované, niektoré sa však ustálili častým používaním. Výrazovú variabilitu podnecuje predovšetkým dynamika pohybu, fantázia pedagóga, hudba, vek, pohlavie tanečníkov a iné. Ak pripravíme cvičenie s využitím ustálených pozícií, a potom dáme možnosť študentom na vlastné spracovanie a doplnenie pohybu horných končatín, uvidíme práve širokú škálu ich použitia v závislosti od individuality tanečníkov.

3.2 Funkcia horných končatín v jednotlivých cvičeniach jazzového tanca

Technickú funkciu majú horné končatiny napríklad v týchto cvičeniach v rámci tréningu techniky jazzového tanca: knee band (plie v rôznych pozíciách dolných končatín), flick, švihové, rotačné, skokové kombinácie a vo veľkej tanečnej kombinácii. Pod týmto pojmom rozumieme komunikáciu horných končatín s ostatnými časťami, no najmä s centrom tela. Všetky spolu vo vzájomných, vyvážených vzťahoch zabezpečujú stabilitu a správne postavenie interpreta. Vo väčšine prípadov majú horné končatiny v rámci technickej funkcie pevne stanovenú polohu, ktorá sa vyvíjala v nadväznosti na skúmanie efektivity pohybov ľudského tela. Táto poloha zabezpečuje napríklad udržanie tela vo vertikálnej osi, pomáha dostať ťažisko tela do vzduchu (väčší skok), udržať stabilitu v náročných pozíciách na jednej dolnej končatine a podobne. S týmto označením sa často spája aj termín opora. Oporu horných končatín však môžeme využívať aj individuálne, v závislosti od našich fyzických dispozícií a skúseností. Každý tanečník disponuje totiž inou stavbou tela, a preto sa poloha horných končatín môže čiastočne líšiť. Ich využitie je však podobné ako v technickej funkcii, teda ako podpora v náročných cvičeniach a pohyboch s cieľom efektívne využívať potenciál horných končatín. V tréningu jazzového tanca napríklad v cvičeniach: prance, knee band, brush, švihy, rotácie, skoky a veľká tanečná kombinácia.

Ďalšiu funkciu horných končatín predstavuje izolovaná funkcia – schopnosť hýbať sa samostatne. Využíva sa v cvičeniach, napríklad prance, bruch, kick, flick, jazzové adagio, švihové a rotačné kombinácie, ale aj vo veľkej tanečnej kombinácii. Izolovanými pohybmi pôsobíme na rozvoj koordinačných schopností, ktoré majú v jazzovom tanci nezastupiteľnú úlohu. Interpret, respektíve tanečník, sa musí naučiť pracovať s jednotlivými časťami tela v rôznom tempe, rytme, priestorových úrovniach a podobne. Napríklad dolné končatiny vykonávajú legato pohyb na štyri doby 4/4 taktu (štvrtové hodnoty) a horné končatiny sa hýbu staccato na 4 doby 4/4 taktu (osminové hodnoty). Pri tomto spôsobe je nutné dokázať udržať plynulý pohyb dolných končatín v opozitnom pohybe horných končatín. V neposlednom rade horné končatiny zastupujú estetickú funkciu. Z pohľadu diváka je jednou z najdôležitejších, pretože práve cez estetickú funkciu, respektíve cez gestá dokážeme s publikom komunikovať. Horné končatiny v tomto smere dopĺňajú pohyb ostatných častí tela, dokresľujú priestor v celej kinesfére (nielen v osobnom tanečnom priestore), dokážu vyjadriť emócie a pocity a takisto vytvárať melódiu (nie len hudobnú).

4. ZÁVER

Tak ako v živote naše telo podlieha prirodzenému procesu vývoja, rovnako aj v tanečných technikách postupujeme od najľahších prvkov k technicky majstrovským pohybom. Je dôležité na začiatku každej vyučovacej hodiny si stanoviť náročnosť, ktorá bude dostatočne zvládnuteľná a zároveň ju študenti budú vnímať ako novú výzvu. Pri začiatočnikoch je potrebné prácu horných končatín vytvárať symetricky, musia sa naučiť používať ich efektívne tak, aby im pomáhali. Nemali by byť preto zamestnávaní komplikovanou prácou a koordináciou rúk s ostatnými časťami tela, skôr potrebujú fokus na hľadanie vertikálnej osi, správne prenášanie váhy a jej použitie vo svoj prospech. Tanečníci si najskôr musia vytvoriť silné a stabilné centrum tela, na ktoré sa budú môcť spoliehať v náročnejších prvkoch. Po zvládnutí všetkých základných princípov pridávame jednoduchšiu, asymetrickú prácu horných končatín, čím rozvíjame koordináciu s pohybom dolných končatín a ostatnými časťami tela. Kombinácie by mali byť ľahko zapamätateľné, rozsahovo kratšie. Pri mierne pokročilých tanečníkoch už rátame s tým, že majú zvládnuté základy techniky jazzového tanca. Preto v tréningu od začiatku môžeme zapájať asymetrickú prácu horných končatín, náročnejšiu koordináciu, čím zároveň rozvíjame aj improvizáciu ako tvorivý proces hľadania nových pohybových možností. Kombinácie by mali byť ľahko zapamätateľné, rozsahovo sa však môžu predlžovať. Pri pokročilých tanečníkoch sa zapája náročná koordinácia horných končatín s ostatnými časťami, pracujeme na rytmizácii jednotlivých častí pohybujúceho sa tela, vo väčšej miere využívame náročnejšie izolácie, ktoré vykonávame pre každú časť tela v odlišnej rytmickej forme. Kombinácie sú náročnejšie na pamäť, rozsahovo dlhšie, aktívne pracujeme aj s improvizáciou. Horné končatiny už neslúžia len ako pomoc, ale sú tvorcom estetickej stránky prevedenia pohybu. Dôraz preto na tejto úrovni kladieme na vedomé intenzívne formovanie estetickej funkcie horných končatín (Učebné osnovy ZUŠ, 1995, s. 75-87).

Zdroje

1. BOHUŠ, M. 2004. *Funkcia a možnosti využitia práce horných končatín v technike José Limóna*. [Bakalárska práca]. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2004. 17 s.
2. DIMON, T. 2017. *Anatomie těla v pohybu*. Praha: Pragma, 2017. 264 s. ISBN 9788075491589
3. GIORDANO, G. 1992. *Jazz Dance Class*. Londýn: Dance Books Ltd., 1992. 209 s.
4. KUBICOVÁ, I. 1986. *Úvod do histórie moderného a jazzového tanca*. Bratislava: Osvetový ústav, 1986. 47 s.
5. LETENAJOVÁ, O. 2010. *Tanečná technika Marthy Grahamovej: jej formovanie a didaktika*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2010. 87 s. ISBN 978-80-89439-06-5.
6. OTOVÁ, B., MIHALOVÁ, R. 2012. *Základy biologie a genetiky člověka*. Univerzita Karlova v Prahe: Karolinum, 2012. 227 s. ISBN 978-80-246-2109-8
7. PARKER, S. 1991. *Ľudské telo*. Martin: Osveta, 1991. 64 s. ISBN 80-217-0598-1
8. PARKER, S. 2008. *Ľudské telo*. Bratislava: IKAR, 2008. 256 s. ISBN 978-80-551-1731-7
9. POLÁKOVÁ, M. *Náuka o pohybe*. [Vysokoškolské skriptá]. Bratislava: Vysoká škola múzických umení.
10. ŠIMEK, R. 1981. *Džezgymnastika*. Praha: Olympie, 1981. 286 s.
11. *Učebné osnovy tanečného odboru základnej umeleckej školy*. 1995. [online]. [cit. 2018-07-03.]. Ministerstvo školstva SR, 1995. 100s. ISBN 80-7098-100-0. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-zakladne-umelecke-skoly/uo_tanecny_odbord.pdf
12. VAGANOVOVÁ, A. 1980. *Základy klasického tance*. Praha: Státní pedagogický nakladatelství, 1980. 90 s.

Innovative, pedagogical approach combines music and live storytelling. Contemporary educational technique has its effectiveness proven through performance of „I'll take that one“.

Jana Konvalinková¹
Christopher Muffett²

¹ Technická univerzita v Liberci, FPHP, Katedra primárního vzdělávání; Komenského 314/2, 460 01 Liberec V – Kristiánov; jana.konvalinkova@tul.cz

² Technická univerzita v Liberci, FPHP, Katedra anglického jazyka; Komenského 314/2, 460 01 Liberec V – Kristiánov; christopher.muffett@tul.cz

Grant: SGS FP TUL 2019 (5530, 115)

Název grantu: A groundbreaking, contemporary and unique pedagogical initiative: the use of dramatic and musical media to tell the story of the evacuation of children in the Czech Republic and in England during the Second World War. A contemporary and outstanding pedagogical model for use in curricula in the educational institutes <schools and universities> in this country and in Poland, England and Germany.

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract “I'll take that one” told the little known and now fading story of child evacuation during a time of great conflict. It told the tale through a new medium and the effectiveness of this strategy is documented here. In 2019 the whole world commemorated 80 years since the beginning of one of the most tragic events of modern history, World War II. The project of the students and the teachers of the Technical University of Liberec (T.U.L) within the framework of the Student Grant Competition 2019, was born of these important events. The project perceived and conceived them from a pedagogical-didactic point of view. Expressive melodramatic approaches of conveying oral history became the starting point. The evacuation of children during World War II in England and Bohemia was an international project based on cooperation with the University of Suffolk from England. Prof. H. Osborne introduced to the students the historical background of England's evacuated children during World War II and facilitated meetings with living witnesses who were evacuated as children. An important parallel to these stories were the stories of the Czech children known as the Winton children who were rescued on trains, and found salvation within English families. The expressive, melodramatic retention and mediation of oral history from an artistic perspective, in the form of a compiled program, was a partial output of the project, addressing elementary and secondary school students and their teachers, university students and the general public in our country, England, Germany and Poland. In the second step, the project sought answers and wanted to verify the effectiveness of musical and melodramatic forms as a supporting means of education.

Keywords Education, music, music education, melodramatic procedures, oral history, pedagogy, storytelling

1. INTRODUCTION

2019 was the year when the whole world commemorated one of the most tragic events of the 20th century, the beginning of World War

II. From pedagogical and sociological perspectives it is very important to discuss topics related to this event. Due to the need to commemorate these historical events, teachers and students of the Technical University of Liberec decided to experiment with a combination of music, speech and melodramatic expression to introduce the theme of evacuated children of early World War II in Bohemia and England. They told the stories of Bohemian children from the so-called Winton trains and the stories of evacuated children from England. In August and September 1939, trains departed from London and Prague to evacuate a million and a half English children and 685 Bohemian children. All these children of Bohemia and England found their new home with unknown English families. The stories of Winton's children were more sorrowful; after the war they usually could not return to their families; they were deported to extermination camps during the war.

It was decided that oral history should be used as a pedagogical method, which in its lay form has a profound significance in pedagogical practice, where the aim is to educate not only with written academic words, but also with authentic oral stories. The collected personal testimonies of the so-called Winton children and British citizens, who as children were evacuated from strategic locations, provided a series of profound true stories of the darkest and brightest sides of humanity. The students carefully recorded and collected stories. Nine stories of oral history were interconnected with ten choral compositions. The power of the spoken word was supported by expressive music. However, the pedagogical goals were not only historical and musical, but also linguistic, as the stories had to be told in different languages. Four countries were selected: the Czech Republic, Germany, Poland and England. The task was to perform the show in these countries and to present the situation at the beginning of World War II in Europe. The challenge was to reach different audiences: children in schools in the UK and the Czech Republic, university students in all countries, and the general public in the Czech Republic, England, Germany and Poland. The performances were performed in Czech, English and German.

The project verified whether melodramatic practices in conjunction with oral history and choral compositions would provide a deeper impact on the understanding of historical events and human experience. This paper presents and describes the methodology and results of the whole project.

2. METHODOLOGY

2.1 Oral history

What is oral history? Oral history -learning from the oral communication of persons who were participants or witnesses of an event, process or time - is perceived in two ways. It is primarily a qualitative research method for researching societies controlled by regimes where there is no plurality of sources and where there is a prevalence of documents of state and party origin, which only recorded events that were considered significant by their originators. Outside the academic sphere in history, the oral history method is applied in journalism as well as in lay, communicative practice. It represents a significant stream for the transmission of "history" against the background of human experience, an experience that could not be transmitted because of the ideology of totalitarian assessment of facts, and where the sources of this information are inaccessible or destroyed (Vaněk 2011).

From the perspective of methodological and didactic procedures of future teachers, the lay form of oral history is also incorporated into the teaching process and is one of the motivating methods leading to active creative involvement of pupils in relation to the nearest surroundings, place of residence etc. (Vaněk 2011). The methodological portal of the Ministry of Education, Youth and Sports recommends the inclusion of the lay form of oral history in the classroom; it is supported because of its close links with those who have actually experienced historical events. It is recommended as an important motivational element (Herink 2014). The project enabled students to learn about the phenomenon of oral history and work with it, to process it and to prepare it for expressive melodramatic expression.

2.2 Musical and dramatic methods

Musical-dramatic methodical procedures are a frequently used phenomenon in pedagogy, but they are mostly related to the dramatic expression of a song or musical composition. We can find them often in literature linking songs with various activities (Kulhánková 2006, 2007, 2008, 2009), (Tichá 1999, 2007, 2009). They are a simplified concept of opera or ballet form. Other musical-dramatic techniques make use of alternating dramatic, spoken language with musical expression. This phenomenon is, besides the pedagogical level, very often used in music therapy, when students or clients respond to a given story or mood in a speech by instrumental play, most often by improvisation on elementary musical instruments (Šímanovský 1999, 2015), (Beníčková 2017). Music-dramatic techniques are also used by music-fiction. Here, too, clients can respond to narration, mood, colour, emotional experience or, most often, personally interpret the reproduced musical expression. The educational process is the methodical linking of the expressive form with the reflective dialogue. Most often, however, these are shorter musical areas, to which the personality of the individual subsequently responds in the form of reflective dialogue (Drlíčková 2014).

2.3 Current use of melodramatic musical forms

Melodramatic procedures are less used. Their application is based on the musical form of melodrama, which developed in the 18th and 19th centuries, (Fibich, Foerster, Suk, Martinů, Stravinsky and others), in which the spoken language accompanied by music is used, instead of singing. The form of melodrama exists in the form of concert or scene. These procedures always aim to increase the expressive effect of the text. Because of their difficulty in the area of instrumental play or other musical expression, they are often not used in the educational process. This project was a melodramatic rendition of oral history stories in conjunction with choral compositions. The project was based on the assumption that a melodramatic expression, a music-tinged text, will contribute to a stronger expressive experience, conveying a deeper understanding and understanding of historically important events (Powell 2018). In combination with the choral composition, the personality of the receiving individual can help to better understand the presented events on mental, emotional and physical levels. The project therefore wanted to grasp this process methodically and verify it.

3. SURVEY AND OUTPUTS

The project *Trains of Hope / I'll Take That One / Züge der Hoffnung* was supported by the Student Grant Competition of the Technical University of Liberec and was initiated by the teachers of the Faculty of Education MgA. Jana Konvalinková Ph.D. and Christopher Muffett M.A., PGCE. The project involved a total of 18 students from this university, including 11 students from the Faculty of Education (4 in the field of Primary School Teacher Training, 3 in the field of English Language / Czech Language and Literature for Education, 1 in the field of English Language / Geography for Education, 1 in the field of German Language / Spanish for Education, 2 in the field of Teacher Training for Kindergartens), 4 students from the Faculty of Textile Engineering (field of study Textile Design and Technology), 1 student from the Faculty of Arts and Architecture in the field of Architecture and Urban Design and 1 student from the Faculty of Mechanical Engineering in Mechanical Engineering. In the first phase of the project, students collected and gathered personal testimonies of first the so-called Czech Winton children and second the citizens of the United Kingdom, who had experienced the evacuation of 1939 as children. Many authentic testimonies were provided. Nine stories of oral history were then intertwined with 10 choral compositions, which the whole body of students and teachers searched for together. The initial phase of the project was followed by four parallel activities. Rehearsal of choral compositions, translation of prepared stories into English and German, rehearsal of storytelling in Czech, English, and German, and creation of materials for a questionnaire/survey. The third phase was the connection of choral compositions and stories into a composed program called *Trains of Hope / I'll Take That One / Züge der Hoffnung*. In this form, the project was presented at universities, schools, and to the general public.

Project *Trains of Hope / I'll Take That One / Züge der Hoffnung* presented the questionnaire/survey a total of 21 times in 4 different countries. 10 times in the Czech Republic and 11 times abroad, in England, Poland and Germany. A total of 2,443 respondents were addressed.

In the Czech Republic at 3 elementary schools for 230 pupils from 7th to 9th grades, 1 secondary school for 95 pupils, and 120 students from 2 universities, the Technical University of Liberec and the University of Hradec Králové. The questionnaire/survey was presented to the public twice, in the Shoah Memorial to commemorate the Holocaust in Liberec and in the Church of Sts.

Antonín in Liberec, in cooperation with the Archdeacon of Liberec, under the auspices of the Liberec Region and the City of Liberec. A total of 780 students and teachers from the Technical University of Liberec, prominent personalities of the Liberec region and honorary guests - Winton's children, his Excellency Ambassador of the State of Israel and the audience.

Abroad, the project and its survey were presented 11 times. In Germany at the University of Neisse in Górlitz (35 students) and in the Marienthal monastery complex for students of the Evangelical High School of Herrnhut and the public (150).

In Poland at Karkonosze College in Jelenia Góra for 153 students.

In England 8 times, at 2 elementary schools (150 pupils), at the University of Suffolk (195 students, teachers and the public) and at 5 public presentations in the Suffolk regions (455 students).

The questionnaire/survey was completed by 2,443 respondents:
 375 pupils from 7th to 9th grades of elementary schools and grammar schools in the Czech Republic
 150 primary school pupils in England
 120 High School Students in Germany
 546 university students and teachers – Czech Republic, Poland, Germany, England
 1 385 public representatives

The survey asked:

1. Is the method of presenting personal stories with melodramatic expression a suitable means for a better understanding of the historical facts concerning the evacuation of the children of Bohemia and England at the beginning of World War II?
 Of the 2443 survey participants only 12 answered that they did not know, the other responded in the affirmative.

2. Is the method of expressive statement of oral history combined with music, vocal compositions and melodramatic practices seen as being appropriate and correct?
 Of the 2443 survey participants, only 8 responded that they did not know, the other answers were positive.

3. Which combined story of oral history and music was perceived by you as being "the strongest"?
 Overall, no story with the highest preference was chosen. The stories preference showed balanced figures.

4. Through this performance did students of the universities in the Czech Republic, England, Poland and Germany have the opportunity to become acquainted with didactic-methodological procedures for the processing of oral history and specifically with expressive, musical-melodramatic procedures? Could these procedures be adopted within their curricula?
 This part of the survey was only completed by university students and educators.

546 interviewed students and university teachers in the Czech Republic, England, Poland and Germany responded yes to the first question and yes to the second if they would have materials enough to guide them.

5. Would they welcome school educators, parents and the public in general to develop courses or e-learning materials aimed at linking thematic units with expressive, musical-melodramatic approaches?
 This part of the survey addressed school educators and the general public.

All of the 1,385 respondents representing the public and school teachers would welcome the opportunity to get acquainted with and to look at materials linking selected thematic units with an expressive concept.

4. WORK ANALYSIS AND PARTIAL CONCLUSIONS

- Thanks to the questionnaire/survey, the project found that the proposed composed program was balanced and none of the oral history stories had a prevailing preference. This testified both to the power contained within each story and to the correct choice of expressive - melodramatic processing.
- The project firstly concluded that there were no differences in preferences and perceptions of the presented facts in countries of different cultural – and historical development. Secondly it demonstrated that this concert, this performance combining oral history and music, expressed well the integrity and courage of the real-life players in this particular human drama. Thirdly it showed that fundamental humanity and human values were always superior to territorial division.
- The project opened the door to dialogues in the families of pupils and students and lead to the subsequent transfer of family experiences back to the school environment.
- The whole project achieved an unprecedented response, according to the evaluation of the questionnaire survey and also according to immediate reactions, discussions and comments. Methodological procedures combining the layman's form of oral history with expressive melodramatic musical have proved to be a right and appropriate means of expression of these historical stories.
- Adopted by all ages.
- The project together with the questionnaire survey reached a partial conclusion that the elaboration of methodological materials is an important step to enable similarly conceived projects to be implemented in schools, universities, in the environment of leisure activities or in families.
- In notes, discussions and reactions, the following conclusions were particularly perceived and appreciated:
 - The need and importance to report on the stories of the beginning of World War II and the theme of the evacuation of children in this period
 - Respect for the actions of ordinary people who preserve the ideals of humanity must be given
 - The programme was executed thoroughly
 - Blending verbal expression with music creates an effective educational medium
 - Stories and music for this period of history were appropriate and chosen well

5. CONCLUSION

This project defends the use of combined music and drama as an effective pedagogical tool in all levels of education. It also defends the effectiveness of interdisciplinary cooperation.

The original premises, which the students and teachers involved with the project tried to prove and defend, were proved and defended. It was assumed that the use of oral history associated with musical melodramatic would be one of the most effective methods of education. This was shown to be true as appreciated and stated in the statements by both addressed respondents and historians.

The fact that the project's audience demonstrated no overriding preference for any specific presented story and its musical composite showed that such a method of expression has the right balance of language, music and melodrama and is an effective tool of education. The project noted that it opens the door to dialogues in the families of pupils and students, and this leads to the subsequent transfer of family experiences back to the school environment. The project demonstrated that the profound significance of true human

stories combined with music, contributes to deeper emotional interest, deepens the appreciation of this period, and also contributes to the "survival" of each presented life story.

Musical – didactic procedures were defended and these procedures will find their way to teachers and pupils of primary and secondary education as a result of this project. These procedures will become anchored into didactic methodology within the framework of the university education of future primary education teachers and music education specialists. The project's findings defended the importance of methodological procedures and their mediation through courses involving e – learning materials and scripts. The findings defended the readiness of the authors and the student team to create study materials. They also contributed to strengthening the reasoning behind music education being an essential part of the basic and general education of each individual.

Sources

1. BENÍČKOVÁ, Marie. In *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017. 248 p. ISBN 978-80-247-4238-0
2. DRLÍČKOVÁ, Světlana. In *Muzikofiletika: in Arteterapie č. 34*, 2014. ISSN 1214-4460
3. KULHÁNKOVÁ, Eva. In *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 136 p. ISBN 978-80-7367-274-4
4. KULHÁNKOVÁ, Eva. In *Písničky a říkadla s tancem*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 144 p. ISBN 978-80-7367-515-8
5. KULHÁNKOVÁ, Eva. In *Řemesla ve hře, písni a tanci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 176 p. ISBN 978-80-7367-535-6
6. KULHÁNKOVÁ, Eva. In *Taneční hry s písničkami: od 4 let do 9 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 152 p. ISBN 80-7367-108-5
7. POWEL, John. *Emoční síla krásných zvuků aneb proč máme rádi hudbu*. 1. vyd. Olomouc: Anag, 2018. 272 p. ISBN 978-80-7554-162-8, EAN 9788075541628.
8. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk., TICHÁ, Alena. In *Lidové písničky a hry s nimi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 152 p. ISBN 80-7178-323-4
9. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, In *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 2015. 248 p. ISBN 9788073679286
10. TICHÁ, Alena. In *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 152 p. ISBN 978-80-7367-562-2
11. TICHÁ, Alena. In *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími: od narození do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 168 p. ISBN 978-80-7367-100-6

Critical Animal Studies (CAS) Applied to the Mule: Nostalgic Loss and Futile Recovery in Two Contemporary Southern U.S. Stories

Christopher E. Koy¹

¹ English Department, Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, Czech Republic; koy@pf.jcu.cz

Grant: CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_027/0008364

Name of the Grant: Rozvoj JU – Mezinárodní mobility (Americká literatura)

Subject: AM - Pedagogy and education

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract Fiction about animals has often been under renewed examination over the past two decades using new theories which break from traditional hierarchical notions of the superiority of humans as well as provide new insights regarding the relationship between humans and animals. No longer are animals to be understood merely as literary symbols in the conventional tradition. An effort over the last two decades has come about to represent the thoughts, attitudes and perspectives of animals, reflecting demands for a more humane treatment of animals. Philosophers of ethics reconsider the moral justification of using animals like machines, beasts of burden or even as food; this new area of study is known as Critical Animal Studies (CAS) and has wide applications. The need to reconsider human – nonhuman animal relations (specifically the mule and horse) is at the center of this article which examines two short stories focussing on mules in recent Southern U.S. publications. In both stories, retired Southern men face family conflicts and reflect on their lives, responding with the nuanced understanding of the benefit of the presence of mules near the end of their lives.

Keywords Critical Animal Studies (CAS), Human-animal relations, Animals in American fiction, American short stories, Mule, Aging, Southern U.S. literature, Brad Vice, Clint McCown

1. INTRODUCTION

Increasingly, the influence of animals on the lives of humans has become a focus of scholars in many branches of the social sciences and humanities. In recent studies, the nature of animal consciousness, the abilities of animals to learn skills, feel emotions and communicate through their own languages all have borne fruit in increasing our understanding of animal lives and our responsibility for animal welfare in scores of scholarly books and articles. The morality of exploiting animals as property for labor, entertainment in carnivals or zoos, or as food has come into question by philosophers of ethics, giving greater rigor to the animal rights movement's demand for new or updated laws for the protection of nonhuman animals. Archeologists have shown that the history of man's rumination about animals long precedes writing. As long as man has painted or written, animals have been a major source of artistic imagination which is evident in all of the earliest societies

that left behind artifacts or writings. In ancient cultures, animals have frequently represented divinities. In literary fiction, animals have usually symbolized some facet of the human personality or human frailty or have even attempted to represent human-animal relations. It is the latter example, i.e., literary expression specifically regarding a beast of burden that I will focus on in this paper.

The mule, a hybrid of a mare and a jackass, usually bred and domesticated for farm work or occasionally for transportation in rural areas, has been a subject of literary imagination since Homer's *Odyssey* when the beautiful Princess Nausikaa drives a team of magnificent mules on the island of Scheria (in Book VI). Three of the victory odes by the ancient Greek poet Pindar of Thebes (522-433 BC) celebrate the victories of two champions, Psaumis of Camarina and Hagesias of Syracuse. Both men won chariots races pulled by mules in different Panhellenic Olympic Games. The Bible includes many animal stories, including a talking she-donkey owned by Balaam with considerable implications for exegeses of Old Testament interpretation (Way 2009: 48-51; Stone 2017: 109-115), part of which includes the donkey's and mule's amazingly consistent characteristic of patience with the human master who appears less wise than his beast of burden. Mules in the Bible were presented as prestigious animals of transport, ridden by the royal court and aristocracy (for example David, Solomon and Absalom). In an example of this characteristic written a little more than a century and a half ago, this time a short story by the French author Alphonse Daudet (1840-1897), "La mule de Pape" ("The Pope's Mule," published in 1866) is set in papal Avignon in the 14th century. A deceptive servant of the pope repeatedly mistreats the pope's majestic mule. The mule is revealed to be amazingly patient during the numerous years of abuse. At the end, the mule waits seven years before exacting unimpeachable revenge.

Similar to the aforementioned French story, mules have been a source of comic relief in fiction. Following the Biblical example, as Heather McKay notes, the donkey "is made a carnivalesque figure that suddenly has voice, memory, and familiarity with her 'owner' and we treat the story as we would any story in which animals talk – as a fable" (McKay 2002: 138-139). In the United States, mules have generally replaced the donkey as a stock part of fiction since the tall tales of Southwest Humor in the early nineteenth century (Cohen and Dillingham, 1975) which in the main consisted in the

frontier humor of exaggeration. The Biblical talking donkey (Num. 22:28-30) has been a source for intertextual comic representations of the donkey-horse-mule plantation discussing their “conflicts” on the plantation in African American Vernacular English represented in, for instance, *The Tales of Uncle Remus* collection, whereby trickster equines appear more clever than humans. Blacks have often been linked with mules, as they most often worked with them on cotton and sugar plantations, although Southern fiction writers frequently include mules merely for local color. Artists likewise linked the animals and black people for a similar effect, as the English novelist and artist William Makepeace Thackeray noted during a visit to the United States in 1856: “[i]t would be good sport and practice to stop here for a month and draw negroes. Negroes and horses – negroes and mules – Negro boys – old women etc. They are endlessly picturesque” (Thackeray 1946: 258). In the past century the Alabama-born African American artist Bill Traylor (1853-1949) who was born into slavery, depicted mules among other animals and humans in modern folk art which has been the center of considerable attention in the art world (Umberger 2018).

Southern short fiction has been analyzed regarding the complex role of the mule and their often brutal exploitation by humans in short stories such as Charles W. Chesnutt’s “The Conjurer’s Revenge” (Wonham, 1998; Koy 2005) and William Faulkner’s “Mule in the Yard” (Matthiessen 1941; Cooley 1970; Ferguson 1991; Matthews 1992). In the early novel *Santoris* (1929), William Faulkner defines the mule’s condition in the South as rather dreadful, akin to an outcast or the modern alienated Other:

Father and mother he does not resemble, sons and daughters he will never have; vindictive and patient (it is a known fact that he will labor ten years willingly and patiently for you, for the privilege of kicking you once); solitary but without pride, self-sufficient but without vanity; his voice is his own derision. Outcast and pariah, he has neither friend, wife, mistress, nor sweetheart; celibate, he is unscarred, possesses neither pillar nor desert cave, he is not assaulted by temptations nor flagellated by dreams nor assuaged by vision; faith hope and charity are not his (Faulkner 1974: 226).

While the mule is without pride and vanity, in the same paragraph in *Santoris* Faulkner asserts that the mule has “taught [the South] pride again through humility” (Faulkner 1974: 226). These historical and cultural characterizations of the hybrid equine may be the most complimentary traits Faulkner has ever bestowed upon any living creature in the South.

Hollywood has gotten into the act in retelling comic situations with the mule with a variety of entertaining films featuring talking equines: the cynical but clever trickster mule in “Francis the Talking Mule,” a six-film series starring Donald O’Connor and Mickey Rooney from the late 1940s to the mid-1950s, “Gus the Mule” (1976), a football film starring Ed Asner whose mule imported from the Balkans helps a professional football team suddenly win (made possible because football rules did not exclude nonhuman members of a football team), and the “Shrek” film series, replacing the mule with an amusing trickster singing and dancing donkey character (voice by Eddie Murphy) who mates with a female dragon to produce flying hybrids named “dronkeys.” These cinematic forms of entertainment attest to the sustained popularity of these chattering beasts.

While mules have been a traditional source for humor as well as serious reflection particularly regarding their role on the plantation in the rural South (as well as in Western genre fiction), in the two contemporary short stories to be explored below, I attempt to draw

conclusions regarding how the authors not only represent the post-plantation mule but actually attempt to advance the cause of the mule and his place in our contemporary world of tractors and other motorized vehicles. As Claude Lévi-Strauss noted, animals are not merely “good to eat” but are also “good to think” (Lévi-Strauss 1963: 89), and in these stories, mules aid old men to think hard about their own fate. Jacques Derrida follows Lévi-Strauss up by questioning humans and nonhumans in Western thought in a talk in 1997, later published as *L’Animal que donc je suis* – in English rendered as *The Animal That Therefore I Am* (2008), arguing that the history of philosophy from the beginning separates humans from all other animals by attributing numerous capacities only to humans (e.g., language, culture, mourning, a relationship to death) but denying them to animals. Derrida does not underscore the similarities between humans and other animals but highlights heterogeneities notable in both. Derrida undermines long-standing assumptions about ontological distinctions between human beings and the rest of the animal kingdom among his later works in philosophy. With regard to equines, and mules in particular, common aspects as well as the human-mule relationship will be the focus of this paper, noting how the mule marks psychological and cultural aspects among older Southern male humans idealizing conservative pastoral values.

2. CLINT McCOWN’S “MULE COLLECTOR” (1993)

Clint McCown, a Tennessee-born and Alabama-raised novelist and short story writer, serves as professor of creative writing at Virginia Commonwealth University. His story “Mule Collector” won the Wallace Stegner Prize and was later published in his story collection *The Member-Guest* (1994). Set in the 1980s, it comi-tragically narrates an aging Southern widower resisting his inevitable decline of faculties as well as a multitude of alienating aspects of modernity by buying and devotedly maintaining half a dozen mules in his yard, plainly for nostalgic purposes. The story reflects the difficult final transition that Southern farmers traditionally using mules experienced, as Ellenberg describes:

The story of the mule’s passage through southern history reflects the region’s passage from a slave society into tenancy and sharecropping, and then into an era characterized by rapidly expanding urban and suburban areas, capital-intensive agribusinesses, and a depopulated countryside (Ellenberg 2007: 154).

In McCown’s story, unreliable narrators bring multiple perspectives on how the modern South might be understood: the old man ponders over the changes of values in the twentieth century while his fifty-year-old son appears to be utterly unaware of history at all, not even recognizing any cultural or historical distinctions connected with being a Southerner. McCown portrays old Glen L. Hanshaw affectionately and ambivalently. The elderly man resides in a modern air-conditioned house “to recover from the rigors of playing golf and tending to his mules” (McCown 1993: 142). Contrasting the more familiar setting of Southern rural poverty where mules are concerned, “[h]e enjoyed being uncomfortably cold on the hottest day of the year. That’s what being rich was all about” (McCown 1993: 142). Brooding over his childhood, “Glen L.” recalls in some detail spending his youth plowing fields behind huge drays. Later he cleverly makes a millionaire out of himself by selling the most decadent automobile of transportation, the Cadillac, a vehicle which helped not only to completely eliminate horses as well as his beloved mules as means of transportation in the mid and latter half of the 20th century, but brought about extreme comfort and ease in transport as well.

Like many elderly people suffering from early signs of dementia, Glen's long-term memory is very sharp but he has frequent breakdowns of short-term memory, failing momentarily to recall the name of a son visiting him over the weekend, his only family member left alive. He does recall his other, more talented son Bill, who committed suicide. He reckons, the visiting son then must be Harold, a lamentable, obsolete, fifty-year-old bachelor who rather inadequately manages his father's car dealership and is regarded by his father as an appallingly uncharismatic salesman, "his mouth now hanging open like a clubbed fish" (McCown 1993: 144).

He informs Harold that he had just coated his patio walls with sugar (as he does every afternoon) as a treat for his darling mules who surround the back of his house licking the walls, a practice Harold regards as "grotesque" and as a key sign of his father's ever-escalating senility. Both father and son are narcissistic and can hardly stand each other.

"Pretty soon you won't see mules at all except in zoos," Glen L. said, pushing himself up from his chair. There's no call for them anymore. It's all tractors now." Harold rose quickly and steadied his father by the elbow, then caught the glass of tea as it slid from the aluminum armrest. Glen L. looked at the rescued drink in Harold's hand, then up at his son's sad eyes, and felt things going wrong inside (McCown 1993: 150).

From Glen's perspective, Harold thinks his old man is a useless fool and that he is beginning to treat him like a mule which has been replaced and likewise made obsolete. Yet the father wishes things to be reversed: in anger he tries but fails to whip his son like a mule, sensing that Harold wanted to put his father away in some home for the feeble-minded. Glen senses the need to keep, maintain and appreciate the creatures that have likewise had their time and purpose in the past but have outlived both; mules ameliorate old age. McCown depicts an unusual form of "animal consumerism" among animal collectors: Glen's mules are purchased, collected and tended to for the sheer pleasure of one man. His collection of a half dozen mules freely roam around the very large garden located near a golf course, and they are cared for dotingly by Glen alone, not to be used for profit or capitalist consideration but solely as his companions. They may be caressed and kissed, but never whipped. Glen intends to buy yet another mule to add to his collection, but when Harold vigorously discourages and challenges his designs, Glen loses his temper, identifying himself with the obsolete and unwanted mules:

[...] he'd be damned if he'd let a son of his tell him what to do with his life. Maybe Emily would've put up with that kind of disrespect, letting her precious boys say and do whatever the hell they wanted – but not him. No, by God, no son could talk like that and get away with it – that was the one thing he learned from his own father [...] He'd show this little shit which one of them was boss (McCown 1993: 154).

The old man's rage eventually subsides and in its place his conflicted highly-emotional disposition resettles into a poignant gloom as he reconsiders despondently his current lot in life:

This wasn't the view he'd expected his life to come to. He expected to pass out his days sitting on the patio with Emily, the two of them watching their grandkids tear across the neatly trimmed lawn. He'd even imagined putting in a pool for days like this. But now he was an old man with brittle bones, and the lawn was a ruin, cut to pieces by the sharp trampling of hooves. There was no pool, there were no grandkids, there was no Emily. Harold was his only

remnant. He might as well have been a mule himself, for all he'd leave behind him in the world. (McCown 1993: 157).

The tension is concluded somewhat when he unintentionally but sympathetically remarks on how similar his son actually looks to himself: "You need to take better care of yourself, Harold [...] You look like death on a shingle" (McCown 1993: 156). The story closes in a choir of braying mules in the backyard, a sound thoroughly adored by Glen, a positive voice given to the mules understood as expressing glee:

They were all singing now, all six of them, and they'd never been in finer form. Their clamor echoed through the porch, raw-edged and harsh, but still oddly tuneful, a sassy chorus crowding out the air. It was the most complicated sound Glen L. could imagine – far more complicated than the chugging of an engine, more complicated even than salvaging lost words. In some ways it was ugly, like a hopeless pain worming between the ribs (McCown 1993: 159).

In this uncomplicated plot, McCown's "Mule Collector" presents a rare setting of modern suburban opulence with mules aiding the main character to recall his uncomfortable and difficult yet highly appreciated pre-industrial youth as well as the robust manliness required to plow fields behind mules on the farm. In his old age, Glen unconditionally loves every aspect of this animal, including their habitual loud braying, as their audible presence brings him comfort. Like numerous other characters of southern fiction, Glen L. Hanshaw shows fealty and even identifies with the mule's unique sense of being impractical as a response to his own hoary life of incoherence, discontinuity and meaninglessness. Incapable of understanding his father's nostalgia, it is impossible for Harold Hanshaw to comprehend what his father ruminates of the past because of Harold's life of comparable ease. This incomprehension creates a considerable psychological rift between these two generations of Southerners. While Glen had undoubtedly thrived in the new technologically-dominating world of the automobile, in the discontent of his old age he reflects pessimistically on what has come out of it. He nostalgically longs for the old enchanted simple world when he was a resilient young male and could consequently better control his circumstances instead of losing nearly all his personal weight and authority. While the hybrid nature of the mule never comes into play in McCown's character's anthropocentric identification with his mules, the ultimate sensation of the sterility of his life certainly does. The conclusion of what this New South he helped build ultimately means to him is the death of cherished old traditions as embodied in the mule. As Glen figures, a few more generations of humans in the South will hardly be cognizant of the mule having ever existed except perhaps in a zoo.

3. BRAD VICE'S "MULE" (2005)

Born in Tuscaloosa, Alabama and approximately two decades younger than McCown, Brad Vice was educated at the Universities of Alabama, Tennessee and Cincinnati, and has been teaching English at the University of West Bohemia in Pilsen (Czech Republic) for over a decade. His story collection *The Bear Bryant Funeral Train* (2007) contains a superb mule story, first published in Washington and Lee University's *Shenandoah* (2005). Like McCown's story, it concerns an older man, in Vice's plot a retired teacher named Owen O'Shields. He reminisces of his earlier days in the late 1940s and 1950s when he worked the cotton farm behind a plow pulled by mules. Set near Tuscaloosa where the author was raised, the protagonist's rough first-hand experience with a new horse linked with his fond old memories of plowing with mules

interweaves in the plot a rather hostile dispute with his wife Sue regarding his step-daughter's mare. It is only with Mr. Amos, the black school janitor, that Owen O'Shields hits it off with their banter of common consideration about the natural superiority of mules over the overrated horse:

Owen knew everything there was to know about mules. Often as an adult, trapped in the air-conditioned nightmare of his office, he had wished for a pair of mules and forty acres of terraced topsoil to plow. Strangely enough, mules had more horsensense than horses and were usually less stubborn, certainly less flighty [...] (Vice 2007: 169).

Earlier in the story Owen anthropomorphically links the overly-aggressive new stallion his wife purchased with her late, wild and rude but financially successful former husband: "The new stud was probably the son of a bitch's reincarnation come back to claim everything he'd purchased in death" (Vice 2007: 168). Spencer Bonny, the late first husband who had held up a school lunchroom lady with a cap gun, was "unruly and wild as a cartoon cowboy" (Vice 2007: 166-7). The stallion is likewise so difficult to manage that its intended mating with Owen's teenage step-daughter's mare is labelled by Owen as tantamount to rape; he clearly fears for the well-being of his step-daughter's friendly blood bay mare. He even feels he is put upon, and senses utter hatred and even domination by this stallion:

"Did the stud come today?"

Owen felt a tic of jealousy move through his body. He hoped it did not register in his face. "Oh yeah. He's there, running around like he owns the place."

The new horse had arrived at the stables only a few hours before [...] Within the aquiline skull, behind the long, fine lashes, the stud's roving eyes fixed upon everything about him, whether living or dead, with a suspicion that bordered on hate. When he looked at Owen, Owen could feel the hate radiating off the brute like heat from a stove eye. (Vice 2007: 158-9)

Between the two authors under study, Brad Vice comes much closer to allowing an animal to express himself, in this case a horse. As Veronika Rychlá points out, "[a]lthough the gap between animals in reality and animals in narratives may seem unbridgeable, it is the role of art to challenge such obstacles" and allow the animal to offer its own nonhuman perspective (Rychlá 2016: 71), as may be witnessed in *Black Beauty* (1877) or *Watership Down* (1972) by Richard Adams. The hatred is clearly expressed in nonhuman form by the stallion, and Owen, who knows his animals, fears future calamitous consequences. Nevertheless, Owen's wife Sue, who works for the Tuscaloosa County Sheriff's Department, knows precisely what she desires: like her first husband, Sue prefers a rough and wild stallion. When Amber's mare bares a foal, it shall be a strong and spirited one with this stallion, making the near-uncontrollable characteristic of the unruly stallion all the more alluring to Sue: "He's goddamn gorgeous is what he is," Sue responds to Owen's doubts about the untamed beast (Vice 2007: 160). The stud is a feast for her senses. She clearly finds the equine power, broad smooth chest and rippling leg muscles very attractive. These strongly masculine traits of the stud have an obvious sex appeal to Sue, and Owen's reaction echoes the forbidding Biblical metaphor: "They were well-fed lusty stallions, each neighing for his neighbor's wife" (Jer. 5:8). Like this passage from Jeremiah, the stallion's natural drive to produce offspring is cast in a judgmentally negative light by Owen. He views the mating of the stud as a metaphor for human romantic pursuit. Sue on the other hand sees

the new stud as both a metaphor and medium for navigating power and influence over her family. Unlike this stud but like a mule, Owen will not have any children, for he married late, and his wife is a widow of a certain age.

Sexually linking his unassuming step-daughter Amber to her young mare, Owen's fears allude to a fading domestic world of a parent in fear of a young woman's budding sexuality and his genuine sense of paternal duty to protect her, even if his wife admonishes him, saying that Amber is not his daughter to safeguard. While visiting the high school, he becomes aware of the male high school students, a "pack of love-added hounds" who follow his attractive step-daughter around:

Owen was glad his stepdaughter, tall and statuesque like her mother, was not one of those ninety-eight-pound pixie girls [...] he could feel the ample weight of his step-daughter's breasts pressing into his chest and it embarrassed him that he noticed (Vice 2007: 158).

Behaving like Goneril initially did toward her "milky" husband the Duke of Albany for being too weak-willed in *King Lear*, Owen senses that he is less desired by his wife for his words of caution and pursuit of a stud with more restraint. Sue completely ridicules his warnings of the dangers of the hate-filled stallion, so he devises a simple but transgressive plan: to purchase a mule for himself. When he returns back to the family ranch, he spies on his wife Sue and step-daughter Amber Bonny:

As Owen peered inside, he saw both Amber and Sue standing on either side of the stud. His ears drooped in a sleepy manner; his wet, languid body was still and calm as the women's hands stroked and caressed his neck with their curry combs [...] His entire life he had waited for a family who would love him for his slow and steady ways, and now he had come back home to find them worshipping at the foot of a dangerous idol (Vice 2007: 174).

The affection for the stud which Amber and Sue Owen demonstrate powerfully and unexpectedly with Owen who is incensed: he suddenly and irrationally wishes terrible pain, suffering and even death on the women who he feels have callously betrayed him. His hatred is shown to at least match that of the stallion's, and perhaps like the wild stallion, momentarily Owen aims to perpetrate physical harm on those he hates. Yet the story ultimately concludes with "the mule in him" preventing Owen from lashing out or causing the stud to endanger his wife or step-daughter. The only question left open by the author Brad Vice is whether Owen will retreat in ignominy – in exile from his family – in order to be with his newly-bought mule.

4. CONCLUSION

While the majority of realistic writing regarding mules is read through humans and from their perspectives and therefore focus most often around their use, training or labor exploitation, the two short stories by McCown and Vice reflect an appreciation of mules as companions who bring delight rather than as mere tools or beasts of burden. When mules were replaced by machines (cars, trucks and tractors), they disappeared very suddenly by the mid-twentieth century, to the surprise of many Southerners, as shown near the beginning of John Steinbeck's novel *The Grapes of Wrath* (1939) where a character named "Muley Graves" tells Tom Joad and Rev. Jim Casey that everyone had been "tractorin' off" their land (Steinbeck 1976: 59). As one scholar puts it in his study *Mule South to Tractor South*, "[m]ules simply appeared too useful in southern agriculture to be supplanted by machines" (Ellenberg 2013: 100).

Yet though machines were more efficient, many humans longed for their workmates and regretted not only the change in their work patterns but longed for the mules as companions, well beyond their instrumental value. As one writer in an agriculture publication wrote in 1958, "This seems certain: The mule may be fading from the Southern farm scene, but he is not losing his place in the hearts of readers" (Anon, 1958: 24). The barn has been described as an entrancing place for young Southern boys to learn how to become a muleteer. As Georgia-born novelist Harry Crews points out, mule barns were male-dominated sphere of a rural setting:

[There] were never any women at the mule barn. This was the place of fathers and brothers and uncles, a quintessentially male world, and for that very reason a place that was almost unbearably pleasant for a young boy who, although he did not know it, was learning the ways of manhood" (Crews 1987: 22).

Like McCown's character Glen Hanshaw, Vice's protagonist Owen O'Shields notes how he is perceived by his family and former colleagues to be as little benefit or use, and they are accordingly emotionally hurt. For the old men in these stories, questions of character and human-animal conduct prevail before other considerations. Both men respond preternaturally at an old age to mules to recover their personal sense of identity and virile manhood which they realize is ebbing away with mental or physical decline and even death approaching. Finally, in a burst of rage, both protagonists consider perpetrating violence to their respective family members they come to despise when they perceive themselves being disrespected. In the case of Owen O'Shields, the sexual nature of the perceived put down is most inappositely perpetrated by the two significant women in his life, and he experiences such an intensity of jealousy that this former high school teacher and vice principal is prepared to become inhumane. In the end, mules are the basis for both protagonists to exercise restraint from violent outbursts as well as nostalgia for a lifestyle forever lost. In both stories mules bring relief to these tension-filled Southerners. Ultimately, mules restore their humanity, expressing a pathos that emotionally links man with mule.

Sources

1. ANON (1958) "Readers Would Change Title of August Story to That Good Old Mule" *Progressive Farmer* 73 (Nov 1958): 24.
2. COHEN, Hennig, William B. DILLINGHAM (1975) 'Introduction' In: *Humor of the Old Southwest*, second edition. Athens: University of Georgia Press: ix-xxviii.
3. COOLEY, Thomas W. (1970) 'Faulkner Draws the Low Bow' In: *Twentieth Century Fiction* (16:4): 277-286.
4. CREWS, Harry. (1987) 'The Mythic Mule' In: *Southern Magazine*: 22.
5. DERRIDA, Jacques. (2008) *The Animal That Therefore I Am*, translated by David Wills. New York: Fordham University Press.
6. ELLENBERG, George (2013) *Mule South to Tractor South. Mules, Machines, and the Transformation of the Cotton South*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
7. FAULKNER, William (1974) *Santoris*. New York: Signet Classics.
8. FERGUSON, James (1991) *Faulkner's Short Fiction*. Knoxville: University of Tennessee Press.
9. KOY, Christopher (2005) 'The Mule as Metaphor in the Fiction of Charles W. Chesnutt' In: *Theory and Practice in English Studies*, (vol. 4). *Proceedings of the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies*, Jan Chovanek [ed.] Masarykovo univerzita v Brně: 93-100.
10. LÉVI-STRAUSS, Claude (1963) *Totenism*, translated by Ralph Needham. Boston: Beacon Press.
11. MATTHEWS, John T. (1992) 'Shortened Stories: Faulkner and the Market' In: *Faulkner and the Short Story* Harrington, Evans and Ann J. Abadie (eds.). Jackson, MS: University of Mississippi Press: 3-37.
12. MATTIENSON, F. O. (1941) *American Renaissance*. New York: Oxford University Press.
13. McCOWN, Clint (1993) 'Mule Collector' In: *American Fiction* 4: 141-159.
14. McCOWN, Clint (1995) *The Member Guest*. New York, Doubleday.
15. McKAY, Heather (2002) "Through the Eyes of Horses: Representation of the Horse Family in the Hebrew Bible" In: *Sense and Sensitivity: Essays on Reading the Bible in Memory of Robert Carroll*. Sheffield: Sheffield Academic Press: 127-141.
16. RYCHLÁ, Veronika (2016) 'Representation of Animals in Literature Matters' In: *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies* (3:1): 68-73.
17. STEINBECK, John (1976) *The Grapes of Wrath*. New York: Penguin.
18. STONE, Ken (2017) *Reading the Hebrew Bible with Animal Studies*. Stanford: Stanford University Press.
19. THACKERAY, William Makepeace (1946) *The Letters and Private Papers of William Makepeace Thackeray* Ray, G. N. (ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
20. UMBERGER, Leslie (2018) *Between Worlds: The Art of Bill Traylor*. Princeton: Princeton University Press.
21. VICE, Brad (2007) 'Mule' In: *The Bear Bryant Funeral Train*. Montgomery, River City Publishing: 157-174. (This story first appeared in print in *Shenandoah* in the fall of 2005).
22. WAY, Kenneth (2009) 'Animals in the Prophetic World: Literary Reflections on Numbers 22 and 1 Kings 13' In: *Journal for the Study of the Old Testament* (34:1): 47-62.
23. WONHAM, Harry B. (1998) *Charles W. Chesnutt: A Study of the Short Fiction* New York: Twayne: 28-32.

Dynamika Obchodního Modelu versus Dynamický Obchodní Model

Aleš Krmela¹

¹ Vysoké učení technické v Brně, Fakulta podnikatelská, Ústav managementu, Kolejní 2906/4, 612 00 Brno, Česká republika, ales.krmela@vut.cz

Grant: FP-S20-6355

Název grantu: Koncepce řízení a rozvoje podniku v prostředí multioborových hodnotových sítí.

Oborové zaměření: AE – Řízení, správa a administrativní

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Článek si klade za cíl přispět k odstranění vnímané dichotomie termínů dynamika obchodního modelu a dynamický obchodní model. Výzkum je kvalitativního charakteru s využitím literárních rešerší a analytické indukce. Dynamika a dynamický jsou v kontextu obchodního modelu akademickou literaturou nejednoznačně konceptualizovány a autory interpretovány nesystematicky. Náš výzkum naznačuje, že je lze považovat za synonyma, znamenající souhrnně různé formy okolností, příčin a důsledků změn obchodních modelů. V zájmu předejití nejasnostem je nezbytné explicitní vyjasnění předmětu nebo objektu výzkumu.

Klíčová slova dynamika, dynamický, obchodní model, dichotomie

1. ÚVOD

Obchodní model (z angl. business model, dále OM) je akademickou literaturou definován nejednotně. Oblast zkoumání OM je multidisciplinárního charakteru, zasahuje do managementu, strategického managementu, marketingu, logistiky a mnoha dalších vědních disciplín. Zasahuje i do podnikových aktivit jak v hodnotovém (primárně vnitropodnikové aktivity směrem k tvorbě hodnoty), tak v dodavatelsko-odběratelském řetězci (tvorba hodnoty v rámci externích vazeb).

Přes pokračující a rostoucí zájem akademické sféry – účastníci konference New Business Models v Nijmegen, 2020 hovořili o přibližně 850 výzkumnících zabývajících se problematikou OM – je OM zatím považován spíše za koncept a za soubor nástrojů, než za samostatnou teoretickou disciplínu (Lecocq, 2019). Koncept OM je v nynější fázi výzkumu buď předmětem tvorby teorie induktivní metodou, či zkoumán z pohledu různých, již existujících škol a teorií (Gassmann et al., 2016).

Konceptu OM přesto nadále chybí nejen jednotné chápání, ale i terminologie. Tento nedostatek se týká i oblasti výzkumu dynamiky OM (Schaffer et al., 2019). Vyjasnění terminologie je však nezbytné pro stanovení jednotky analýzy a zvolení vhodných metod výzkumu a měření. Saebi et al. (2017, s. 568) shledávají, že „chybí silný teoretický základ k porozumění dynamice OM“.

Jelikož dostupné odborné publikace jsou obvykle publikovány v anglickém jazyce, s cílem konkretizace terminologie je vymezováno: *Dynamika Obchodního Modelu* (dynamics of business model, resp. business model dynamics), dále OMD, versus *Dynamický Obchodní Model* (dynamic business model), dále DOM.

Vzhledem k vnímané sémantické nejednoznačnosti obou termínů DOM a OMD byly formulovány hlavní výzkumné otázky (VO):

VO1: Lze termíny DOM a OMD považovat za synonyma?

VO2: Jak je možné DOM a OMD konceptuálně vymezit?

2. METODY

Pro zodpovězení VO1 a VO2 byly provedeny literární rešerše a analýzy akademických publikací, v kombinaci s analytickou indukcí. K identifikaci odpovídajících akademických publikací bylo použito vyhledávací rozhraní VUT Brno PRIMO (které je provázané s množstvím hlavních světových odborných databází) a také www vyhledávač GOOGLE SCHOLAR. První vyhledávací termín byl „business model* AND „dynamic*“. Vyhledávání bylo provedeno v říjnu 2020. PRIMO poskytlo 224.824 výsledků, GOOGLE SCHOLAR 279.000 výsledků. Vyhledávání bylo proto dále zúženo na „business model* dynamic*“, což počet nalezených publikací omezilo na 572 v případě PRIMO a 143 v případě GOOGLE SCHOLAR. Omezení na recenzované časopisy v případě PRIMO redukovalo výběr na 167 publikací. Vyřazeny byly duplikáty, prohlédnuty byly názvy, klíčová slova a abstrakty a vyřazeny publikace, které nenaznačovaly bezprostřední souvislost s výzkumným problémem. Při zohlednění předchozích, autorem již uskutečněných rešerší (Krmela, 2017) a využití metody sněhové koule bylo k detailní analýze vybráno 51 akademických publikací.

3. OBCHODNÍ MODEL

Akademická sféra hovoří o OM v převážné míře jako o abstrakci architektury či logice, jak je uskutečňováno podnikání, pro koho a jak je prostřednictvím podnikání vytvářena, poskytována a zachycována hodnota (Gassmann et al., 2014; Osterwalder a Pigneur, 2010; Teece, 2010), pro jaké stakeholdery (Casadesus-Masanell, 2019). V českém prostředí se v souvislosti s termínem OM objevují termíny podnikatelský model, resp. nepřeložený anglický termín business model. Podniková sféra má tendenci zaměřovat OM se strategií, hodnotovým řetězcem či obchodními případy (Krmela a Tesařová, 2020).

Při konkretizaci termínu OM je hovořeno o částech jej tvořících, přičemž se vyskytují pojmy stavební bloky (building blocks) či stavební prvky (Osterwalder a Pigneur, 2010). Gassmann et al. (2014), Bocken et al. (2014) a další pak hovoří o elementech OM. Řídicí se objevuje výraz komponenty OM (Demil a Lecocq, 2010);

Schaffer et al., 2019). Byť se jednotliví autoři nezdírká rozcházejí v názorech, které jednotlivé části konkrétně existují, které jsou klíčové a co je jejich obsahem, lze vyslovit názor, že se ze sémantického hlediska jedná o synonyma, pokud jde o architekturu OM. My se přikláníme k termínu *elementy OM*. Za klíčové elementy jsou považovány hodnotová nabídka (produkt či služba) – element CO, zákazník (trh, zákaznické segmenty) – element KDO, tvorba hodnoty (aktivity, zdroje, partneři) a poskytování hodnoty (distribuční kanály) – element JAK, a v neposlední řadě zachycování hodnoty (logika nákladů a příjmů) – element PROČ.

Výchozí ontologický pohled na OM je statického charakteru, zabývá se popisem elementů OM. OM i jeho elementy však postupem času vlivem externích i interních vlivů vykazují určitou nestabilitu a tendenci ke změně.

3.1 Dichotomie chápání dynamiky v kontextu OM

V odborné literatuře se vyskytují termíny OMD i DOM. Konceptuální rozlišení obou není zřetelné. Tato skutečnost může vést k nejasnostem, což dokazuje i komentář anonymního recenzenta: „Dynamika [OM] je spojena se změnou (čímž se liší např. od inovace OM), což znamená proces a zahrnuje rozměr času.....dynamický OM znamená samotný OM. Dynamika OM (fokus dynamika) není – bezpodmínečně – to stejné jako dynamický obchodní model (fokus OM)“ (komentář anonymního recenzenta č. 1 ke článku Krmela a Šimberová, 2020). Jinak řečeno, je hlavní jednotkou analýzy především dynamika jako taková – a tedy předmětem výzkumu je ontologie dynamiky, co je dynamika, její příčiny, formy, vlivy, dopady na OM? Nebo je jednotkou analýzy především měněný OM? Je OM závislá, nezávislá, nebo dokonce kontrolní proměnná ve výzkumu? Lecocq (2019) doporučuje považovat OM za nezávislou proměnnou, pokud jsou zkoumány vztahy mezi OM a výkonem podniku, vyjádřeného v různých finančních ukazatelích. Tedy, jak OM ovlivňuje výkon. Za závislou proměnnou pak je možné považovat OM v případech, že se jedná o okolnosti spojené s implementací OM. Tedy, jak je OM ovlivňován, ať vnějšími či vnitřními faktory.

Byť lze intuitivně odvodit, že dynamika OM znamená změnu OM, samotné termíny OMD (Achtenhagen et al., 2013) a DOM (Cosenz a Noto, 2018) nejsou dostatečně a jednoznačně konceptuálně vyjasněny (Schaffer et al., 2019). I pro samotný fakt, že se OM mění jsou používány různé termíny, zejména změna OM (Cavalcante et al., 2011), evoluce OM (Demil a Lecocq, 2010) či adaptace OM (Ricciardi et al., 2016). Saebi et al. (2017) s cílem konceptualizovat OMD nalézají v akademické literatuře termíny: evoluce (evolution), obnova (renewal), replikace (replication), učení (learning), eroze (erosion), životní cyklus (lifecycle), transformace (transformation) a inovace (innovation) OM. V akademické literatuře identifikují dvě zmiňované úrovně OMD – postupné změny OM během času, často v důsledku vnějších impulsů – evoluce, učení, eroze, životní cykly. Souhrnně je nazývají adaptací, která směřuje k přizpůsobení stávajícího OM měnícím se podmínkám vnějšího prostředí. Jejich příčinou bývají změněné preference zákazníků, dodavatelů, vyjednávací síly, technologické změny, konkurence apod. Adaptace nemusí nutně obsahovat prvek novosti, který však může být jejím vyústěním. Jako druhou úroveň dynamiky identifikují radikální inovaci OM (OMI), která směřuje k převratným, zásadním změnám na trhu. OMI pochází jak z vnitřního prostředí konkrétního podniku, tak z vnějšího okolí, z ekosystému (dtto).

Konceptuální hranice mezi inkrementální změnou OM a OMI však není dostatečně a jednotně vymezená. Od jakého stavu OM a jeho elementů již nelze původní OM považovat za inkrementálně měněný či změněný, tedy adaptovaný, při zachování původní logiky? Kdy se

jž jedná o OMI, o v podstatě jiný, nový, v logice fungování radikálně změněný OM? Hranice mezi inkrementální adaptací a radikální inovací je, přinejmenším, poněkud fuzzy charakteru. Autoři se rozcházejí v názoru jak na stupeň, tak na rozsah změny, pokud ji vůbec konkretizují.

Ať dochází k postupné adaptaci OM, nebo k OMI, autoři se shodují na faktu, že předmětem změny jsou elementy OM a vztahy mezi nimi. Avšak: „Změna v komponentech [elementech] OM není to samé jako dynamika OM“ (anonymní recenzent A ke článku Tesařová et al., 2020). Je tedy třeba konceptualizovat rozdíly mezi DOM a OMD.

Osterwalder a Pigneur (2010, s. 150) se přiklání na stranu OMD coby interakce mezi elementy, když říká: „...debate over how one element influences others give participants a deep understanding of the business model and its dynamics.“

Krumeich et al. (2013) a Krumeich et al. (2015) se v kontextu OMD zabývají vztahy a závislostmi mezi jednotlivými elementy OM. Jejich rámcový OM sestává z pěti hlavních elementů a 20 komponentů. Strukturou je jejich rámcový OM z velké míry totožný se konceptem rekombinační školy a OM CANVAS. Vzhledem k značné komplexitě vztahů navrhuji redukci a spojení komponentů do konečných 11. Nacházejí množství jednosměrných i obousměrných závislostí mezi komponenty.

Gassmann et al. (2014), Moellers et al. (2017), Moellers et al. (2019) poukazují na samotný fakt dynamiky mezi jednotlivými elementy OM. Předmětem OMD jsou jednotlivé elementy OM i vazby mezi nimi s následným vlivem na OM jako celek (Haggege et al., 2017; Krumeich et al., 2013; Krumeich et al., 2015; Peters et al., 2013). OMD vede ke změně a adaptaci OM. Zatímco prostý popis OM, tedy statický pohled na OM, je relevantní z hlediska pochopení základní podnikatelské logiky v daném časovém okamžiku (Cavalcante et al., 2010), OMD je schopnost OM změnit se rychle v reakci na měnící se prostředí (Cosenz a Noto, 2018). Spieth a Schneider (2016) považují OMD za prostředek k usnadnění rozvoje příležitosti a jejich komercializaci. Haggege et al. (2017) a Demil a Lecocq (2010) naznačují, že je to právě kombinace statické a dynamické perspektivy, která zajišťuje funkčnost OM.

Wirtz (2016, s. 268) navrhuje úroveň změny OM a jeho elementů dle rozsahu a dopadu na OM:

- stabilizační:** adaptace hodnotové nabídky na změnu prostředí
- evolučně-adaptační:** inkrementální, postupná adaptace
- rozšíření:** v rámci existujícího trhu, nová hodnotová nabídka, výrazná adaptace jednotlivých elementů OM
- migrate:** výrazná změna, nová propojení existujících elementů hodnotové nabídky, diferenciací OM či jeho částí
- radikálně-inovativní:** disruptivní, nové struktury, změna průmyslu

Stabilizační, evolučně-adaptační či rozšiřující úroveň změny je možné považovat za inkrementální, postupně probíhající adaptace OM. Migrační a především radikálně-inovativní úroveň změny OM lze řadit do kategorie OMI, spíše než do kategorie prosté adaptace OM. Tato domněnka navazuje na pohled Gassmanna et al. (2014) kteří zastávají názor, že alespoň dva z elementů OM: KDO, CO, JAK nebo PROČ musí být výrazně modifikovány, aby OM mohl být považován za inovovaný. Tím naznačují rozlišení mezi inkrementální, adaptivní OMD a radikální OMD vedoucí k OMI. Claus (2016) pro OMI připouští možnost radikálnější změny pouze jednoho z elementů OM, při spíše adaptační změně ostatních. Současně shledává, že změna sub-elementů povede ke změně hlavních elementů, ne však bezpodmínečně naopak.

Na rozdíl od inkrementální OMD, OMI povede pravděpodobně k radikální změně OM, případně k OM novému. Je zřejmé, že intenzita změny OM je nejnižší u stabilizační změny, nejvyšší pak u radikálně inovativní změny. Konkretizace či přímo měřitelná kvantifikace termínu úrovně změny elementů OM z hlediska obsahu, vazeb či relativní významnosti v OM však ani Claussem (2016), ani Gassmannem et al. (2014), ani Saebi et al. (2017) ani Wirtzem (2016) není konkretizována.

Achtenhagen et al. (2013) navrhuje dynamicky řídit a měnit OM inkrementálně, postupem času jako alternativu (či doplněk) k více dramatické změně OM. Je tedy možné dovodit, že OMD, na rozdíl od OMI, povede spíše k inkrementálním změnám OM či jeho elementů. Při inkrementální OMD se jednotlivé elementy OM vyvíjejí, mění, adaptují, základní logika podnikání firmy zůstává zachována. Při radikální OMI vzniká v zásadě OM nový. Inkrementální dynamika je spíše postupného charakteru, radikální OMI má charakter spíše abruptní.

Dynamický pohled sleduje změny OM způsobené jak vnitřními, tak vnějšími faktory, které působí na jednotlivé elementy, mění je a zapříčínují jejich interakce. Wirtz et al. (2016) spatřují hlavní faktory působící na OM v tržních trendech, technologiích a regulaci. Dle Hagege et al. (2017) a Teece (2018) pocházejí vnější faktory z firemního ekosystému – konkurenti, substituty či zdroje. Mohou být jak mikroekonomického charakteru – dodavatelé, zákazníci, nové tržní příležitosti, tak makroekonomického – zejména demografie a regulace. Gay (2014) pak zmiňuje hodnotovou nabídku (vnitřní faktor) a spolupráci v síti firem (kombinace vnějších i vnitřních faktorů) jako hlavní faktory určující OMD.

Schaffer et al. (2020) konstatují, že vnější faktory, např. rychlé změny v legislativě a zvyšující se konkurence vedou k adaptacím OM a jejich elementů, přičemž adaptace může být jak zamýšlená, tak i samovolná. Lze polemizovat s tvrzením, že adaptace OM je samovolným procesem. OM je jedinečnou součástí podnikání každého podniku a jen podnik sám - prostřednictvím managementu či vlastníků - rozhoduje o akceptaci adaptace. Ignorance změn v okolí, působících faktorů a vědomé zamítnutí adekvátní adaptace může vést k problémům v podnikání různého charakteru, až případně k zániku daného podniku. Rozhodnutí je však primární, vnitřní záležitostí podniku. Proto by bylo vhodné místo výrazu samovolná použít výraz akceptovaná či převzatá.

Vnitřní faktory představují především firemní schopnost měnit se. Teece (2018) vnitřní faktory nazývá obecně dynamické schopnosti. Hagege et al. (2017) považuje za vnitřní faktory zejména specifická rozhodnutí firemního managementu, vyplývající z dynamik mezi jednotlivými elementy OM a uvnitř nich. Cavalcante (2011, s. 1336) spatřuje hlavní hybnou sílu OMD v „individuální schopnosti rozpoznat potřebu změny“ společně s „vůli změnu prosazovat a implementovat“. Důležité schopnosti jsou: koordinace, socializace, výměna informací zvenku do vnitra a z vnitra ven, a dále expanze. Achtenhagen et al. (2013) identifikují kritické schopnosti umožňující OMD: identifikace příležitostí a připravenost experimentovat; vyvážené nakládání se zdroji; soudržnost leadershipu, kultury a angažovanosti zaměstnanců.

V neposlední řadě je důležité zmínit i pohled na OMD z časového hlediska. Někteří autoři považují OMD za tvorbu, rozšíření, revizi a ukončení OM (Cavalcante et al., 2010; Cavalcante et al., 2011; Ning et al., 2011; Dai et al., 2011). Daný pohled tvoří jistou paralelu k životnímu cyklu firmy či produktu. Rozsah změny OM v jednotlivých stádiích však ani zde není dostatečně zřejmý. Stádium tvorby OM je možné zařadit spíše do kategorie OMI – předpokládá, že daný OM doposud neexistuje (v rámci podniku, odvětví). Stádium ukončení je konečným, statickým stavem procesu,

proto jej nepovažujeme za bezprostřední součást OMD, spíše za její vyústění.

3.2 Sémantika termínů dynamika a dynamický

Pravidla českého pravopisu považují výraz *dynamika* za podstatné jméno ženského rodu, k němu náležející přídavné jméno je *dynamický* (Bělič et al., 1981, str. 129). Akademický slovník cizích slov (Petráček et al., 1998, str. 181) za *dynamiku* považuje „1. Pohyb nebo vývoj nějakého jevu, dynamický ráz, dynamičnost, dynamismus....2. fy. Obor mechaniky zabývající se souvislostmi mezi pohybem a silami působícími na hmotná tělesa 3. ..obor astronomie zabývající se pohyby hvězd v Galaxii a zákony rotace.“. Termín *dynamický* je definován jako „...týkající se síly, na ní založený, projevující vnitřní sílu, pohyb, vývoj, pohybový, silový (opak statický)“. Příslušné podstatné jméno je *dynamika* (dtto).

Slovník cizích slov za *dynamiku* považuje „projevy různých sil v určité oblasti“ nebo „obor mechaniky zabývající se souvislostmi mezi pohybem a silami působícími na hmotná tělesa.“ (Dynamika, 2020, s. 181). Za *dynamický* považuje „pohybový, silový“ nebo „týkající se pohybu, rychlosti vývoje, hnací síly, energie“ (Dynamický, 2020, s. 181). Encyklopedie fyziky (Reichl a Všeticka, 2020, dynamika) považují dynamiku za „součást mechaniky, která se zabývá příčinami pohybového stavu těles“, „zkoumá, proč (z jakého důvodu, jaké příčiny) se tělesa pohybují.“

Jelikož OM je poměrně abstraktním konceptem, jeho verbální spojení s termíny dynamika či dynamický může vést k dalšímu zvýšení míry abstrakce. Pro zjednodušení lze nahradit termín *dynamika* termínem *pohyb*. Pohyb pochází, stejně jako dynamika, z mechaniky a je z hlediska fyziky příbuzným, nicméně zjevně méně abstraktním termínem. Pohyb znamená: „Změna polohy tělesa vzhledem k jinému tělesu tvořícímu vztahnou (referenční) soustavu, která se považuje za klidovou. Dělí se podle tvaru dráhy na pohyby přímočaré a křivočaré, podle rychlosti na rovnoměrné a nerovnoměrné“ (Všeobecná encyklopedie, 1999, str. 171, pohyb). Za antonymum termínu pohyb je možné považovat termín klid. Pohyb vyjadřuje změnu ve vztahu k něčemu, klid je stav. Analogicky tedy docházíme k výrazům:

Pohyb obchodního modelu (≈ OMD)

Pohyblivý obchodní model (≈ DOM)

V obou případech je zřejmé, že jde o určitý proces, že jde o pohled na vývoj OM, který znamená nějakou formu změny – v čase, v prostoru, v kvalitě. Ani dynamiku ani pohyb ale nelze považovat za vlastnost, jedná se o proces.

OM není hmotným objektem, a tedy jej nelze přímo kvantifikovat, ani jako objekt měřit (velikost, hmotnost, délka, objem). Nabízí se otázka, zda je vůbec vhodné fyzikální termíny v kontextu OM používat, zda by nebylo v zájmu eliminace terminologické dichotomie vhodnější uplatnit jiný, analogický termín. Lze hovořit o *změně OM* a *měním* se OM v obecné rovině a tu dále konkretizovat v závislosti na příčinách a důsledcích změn, ať na části či na celek. Skutečnost, že řada autorů používá jiné termíny (Saebi et al., 2014), pokud jde o změnu OM naznačuje určitou ambivalenci k termínu OMD.

4. DISKUSE A ZÁVĚR

Z hlediska dalšího přístupu ke zkoumání v oblasti dynamiky neboli změny OM, autor považuje za nezbytné jednoznačně vymezit, co je předmětem zkoumání, pokud je hovořeno o OMD či DOM.

Předmětem nebo objektem zkoumání v oblasti dynamiky OM mohou být:

- 1) *obsahová, kvalitativní či kvantitativní změna OM jako celku či jeho elementů*: obsah, význam pro OM, eliminace elementů či zařazení nových elementů (Gassmann et al., 2014; Osterwalder a Pigneur, 2010),
- 2) *intenzita změny OM či jeho elementů*: stabilizace, evoluce, adaptace, migrace, radikální inovace (Wirtz, 2016),
- 3) *změna vzájemných vztahů mezi elementy OM*: intenzita propojení a směr ovlivňování – jednostranné či oboustranné – uvnitř OM (Clauss, 2016; Krumeich, 2015; Peters et al., 2013),
- 4) *změna vztahů OM či jeho elementů s ekosystémem*: počet propojení a směr ovlivňování – jednostranné či oboustranné (Clauss, 2016; Krumeich, 2015; Peters et al., 2013; Schaffer et al., 2019),
- 5) *temporální změna OM a jeho elementů, včetně rychlosti průběhu změn*: vznik, rozšíření, revize, zánik (Cavalcante et al., 2010; Cavalcante et al., 2011; Dai et al., 2011; Ning et al., 2011),
- 6) *příčiny a důsledky změny OM* (Gay, 2014; Teece, 2010; Wirtz et al., 2016).

Z lingvistického hlediska je také zřetelné, že pokud v každé z uvedených oblastí možného výzkumu OM nahradíme termín změna termínem dynamika, nedochází k významové změně.

Z hlediska sémantického nelze jednoznačně stanovit rozdíl mezi DOM a OMD a je možné oba považovat za obsahově blízké, pokud ne přímo za synonyma. Z hlediska přístupu a záměru vědeckého zkoumání je mnohem důležitější vymezit předmět nebo objekt zkoumání. Proto odpověď na VO1: Lze termíny DOM a OMD považovat za synonyma? zní:

OMD a DOM lze považovat za synonyma, pokud jde o skutečnost změny OM. Je třeba exaktně vymezit předmět zkoumání a hlavního zaměření výzkumu.

Syntézou pohledů jednotlivých autorů navrhuje definici OMD a odpověď na VO2: Jak je možné DOM a OMD konceptuálně vymezit? následovně:

Dynamika obchodního modelu je jakákoliv změna obsahu, významnosti a vazeb jednotlivých elementů obchodního modelu, způsobená vnitřními či vnějšími vlivy, která vede ke změně formou rozšíření či revizi stávajícího OM. Změnou svého OM se subjekt aplikující daný obchodní model lépe adaptuje na změněné podmínky ekosystému.

Závěrem navrhuje možný směr dalšího výzkumu v oblasti měření úrovně změny, tedy OMD. Dle Di Valentin et al. (2012, s. 457): „Mnoho respondentů má výrazné problémy v propojení jejich existujících KPI se specifickými elementy obchodního modelu“. Např. Yeger a Shenhar (2016, 2019) navrhuje využít kvantifikaci prostřednictvím dvoudimenzionálního modelu úrovně změny jednotlivých elementů OM a úrovně vynaloženého úsilí na provedení změny, resp. jejich důsledků.

Zdroje

1. ACHTENHAGEN, L., MELIN, L., NALDI, L. Dynamics of Business Models – Strategizing, Critical Capabilities and

- Activities for Sustained Value Creation. *Long Range Planning* [online]. 2013, Elsevier, 46(6), s. 427-442. ISSN 0024-6301. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.04.002>
2. BĚLIČ, J. a kol. *Pravidla českého pravopisu, školní vydání*. 13. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
3. CASADESUS-MASANELL, R. Business model [přednáška]. New York: Fordham University – Business model conference, 3.6.2019
4. CAVALCANTE, S. A., KESTING, P., ULHOI, J. P. Business Model Dynamics: The Central Role of Individual. *Agency Academy of Management Proceedings* [online]. 2010, 1, s. 1-6. ISSN 2151-6561. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2010.54493466>.
5. CAVALCANTE, S., KESTING, P., ULHOI, J. Business model dynamics and innovation: (re)establishing the missing linkages. *Management Decision* [online]. 2011, 49(8), s. 1327-1342. ISSN 0025-1747. Dostupné z: doi: 10.1108/0025174111163142.
6. CLAUSS, T. Measuring business model innovation: conceptualization, scale development, and proof of performance. *R&D Management* [online]. 2016, 47, 3, s. 385-403. ISSN 1467-9310. Dostupné z: doi: 10.1111/radm.12186.
7. COSENZ, F., BIVONA, E. Fostering growth patterns of SMEs through business model innovation. A tailored dynamic business modelling approach (v tisku). *Journal of Business Research* [online]. 2020, s. 1-12. ISSN 0148-2963. Dostupné z: doi: 10.1016/j.jbusres.2020.03.003
8. COSENZ, F., NOTO, G. A dynamic business modelling approach to design and experiment new business venture strategies. *Long Range Planning* [online]. 2018, 51(1), s. 127-140 [cit. 2020-02-22]. ISSN 0024-6301. Dostupné z: doi: 10.1016/j.lrp.2017.07.001.
9. DAI, J., SHEN, L., ZHENG, W. Business-model dynamics: A case study of Tencent. In: *2011 IEEE 18th International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management* [online]. 2011. ISBN 9781612844466. Dostupné z: doi: 10.1109/ICIEEM.2011.6035164.
10. DEMIL, B., LECOCQ, X. Business Model Evolution: In Search of Dynamic Consistency. *Long Range Planning* [online]. 2010, 43(2), s. 227-246. ISSN 0024-6301. Dostupné z: doi: 10.1016/j.lrp.2010.02.004.
11. DI VALENTIN, C., WEIBLEN, T., PUSSEP, A., SCHIEF, M., EMRICH, A., WERTH, D. Measuring Business Model Transformation. In *European, Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems 2012, June 7-8* [online]. 2012. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/237006016_Measuring_Business_Model_Transformation
12. Dynamika. *SCS.ABZ.CZ* [online]. ©2005-2020 [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/dynamika>
13. Dynamický. *SCS.ABZ.CZ* [online]. ©2005-2020 [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/dynamicky>
14. GASSMANN, O., FRANKENBERGER, K., CSIK, M. *The business model navigator, 55 models that will revolutionize your business*. Harlow: Pearson Education Limited, 2014. ISBN 978-1-292-06584-Z (ePub).
15. GASSMANN, O., FRANKENBERGER, K., SAUER, R. *Exploring the Field of Business Model Innovation. New Theoretical Perspectives*. Palgrave Macmillan, 2016. ISBN 978-3-319-41143-9
16. GAY, B. Open innovation, networking, and business model dynamics: the two sides. *Journal of Innovation and Entrepreneurship* [online]. 2014 3(1), s. 1-20. ISSN 2192-5372. Dostupné z: doi: 10.1186/2192-5372-3-2.

17. HAGGÈGE, M., GAUTHIER, C., RÜLING, C. Business model performance: five key drivers. *Journal of Business Strategy* [online]. 2017, 38(2), s. 6-15. ISSN 0275-6668. Dostupné z: doi: 10.1108/JBS-09-2016-0093.
18. KRMELA, A. Business Model Dynamics in Business-to-Business Environment. In *Workshop specifického výzkumu 2017* [online]. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta podnikatelská, 2017. s. 45-55. ISBN: 978-80-214-5598-6. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11012/70337>.
19. KRMELA, A., ŠIMBEROVÁ, I. Impact of Circular Economy on Sustainability of Incumbent Companies in the B2B Environment. Dynamics of Business Model. In *Jonker, J., Faber, N. (2020). Proceedings 5th International Online Conference on New Business Models* [online]. Nijmegen, OCF 2.0, Deontinchem (NL), 2020, s. 455. Dostupné z: <https://www.nbmconference.eu/dl/ProceedingsNBM2020conference.pdf>
20. KRMELA, A., TESAŘOVÁ, M. Business Model Change Through Implementation of Environmental Sustainability Measures. *Trends Economics and Management*. 2020, volume XIV, Issue 35, s. 59-71. ISSN 1802-8527
21. LECOCQ, X. PhD Track [přednáška]. New York: Fordham University – Business Models Conference, 5.6.2019
22. MOELLERS, T., BANSEMIR, B., PRETZL, M., GASSMANN, O. Design and Evaluation of a System Dynamics Based Business Model Evaluation Method. In: MAEDCHE, A., J. vom BROCKE a A. HEVNER (eds) *Designing the Digital Transformation* [online]. 2017. Lecture in Computer Science, vol. 10243. Cham: Springer, 2017, s. 125-144. ISBN 978-3-319-591444-5. Dostupné z: doi: 10.1007/978-3-319-59144-5_8
23. MOELLERS, T., BURG, L. von der, BANSEMIR, B., GASSMANN, O. System Dynamics for Corporate Business Model Innovation. *Electronic Markets* [online]. 2019, 29, s. 387-406. ISSN 1422-8890. Dostupné z: doi: 10.1007/s12525-019-00329-y
24. NING, Y., FU, H., ZHENG, W. Business model dynamics: A case study of Apple Inc. In: *2011 IEEE 18th International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management* [online]. 2011. ISBN 9781612844466. Dostupné z: DOI: 10.1109/ICIEEM.2011.6035109..
25. OSTERWALDER, A., PIGNEUR, Y. *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*. Hoboken, NJ: Wiley. 2010. ISBN: 978-0470-87641-1
26. PETERS, F., KLEEF, E. van, SNIJDERS, R., ELST, J. van den. The Interrelation between business model components – key partners contributing to a media concept. *Journal of Media Business Studies* [online]. 2013, 10(3), s. 1-22. ISSN 2376-2977. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/16522354.2013.11073565>
27. PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. za kolektiv. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0607-9
28. RICCIARDI, F., ZARDINI, A., ROSSIGNOLI, C. Organizational dynamism and adaptive business model innovation: The triple paradox configuration. *Journal of Business Research* [online]. 2016, 69(11), s. 5487-5493. ISSN 0148-2963. Dostupné z: doi: 10.1016/j.jbusres.2016.04.154.
29. REICHL, J., VŠETIČKA, M. Úvod do dynamiky. In *Encyklopedie fyziky* [online]. ©2006 – 2020. Dostupné z: <http://fyzika.jreichl.com/main/article/view/23-uvod-do-dynamiky>
30. SAEBI, T. Business Model Evolution, Adaptation or Innovation? A Contingency Framework on Business Model Dynamics, Environmental Change and Dynamic Capabilities. Prepared for Nicolai J. Foss & Tina Saebi, eds. *Business Model Innovation: The Organizational Dimension*. [online]. 2014, s. 1-39. Dostupné z: <https://ssrn.com/abstract=2403151>.
31. SAEBI, T., LIEN, L., FOSS, N. J. What Drives Business Model Adaptation? The Impact of Opportunities, Threats and Strategic Orientation. *Long Range Planning* [online]. 2017, 50, s. 567-581. ISSN 0024-6301. Dostupné z: doi: 10.1016/j.lrp.2016.06.006.
32. SAUNDERS, M., LEWIS, P., THORNHILL, A. *Research methods for Business Students*, 7. ed. Harlow: Pearson Education Ltd., 2016. ISBN 9789-1-292-01662-7
33. SCHAFFER, N., PFAFF, M., KRCCMAR, H. „Dynamic Business Models: A Comprehensive Classification of Literature”. In *MCIS 2019 Proceedings. 13.*, 2019. Dostupné z: <https://aisel.aisnet.org/mcis2019/13>
34. SCHAFFER, N., DRIESCHNER, C., KRCCMAR, H. An Analysis of Business Model Component Interrelations. In *PACIS 2020 Proceedings Pacific Asia Conference on Information Systems* [online], 2020b. s. 1-14. Dostupné z: <https://aisel.aisnet.org/pacis2020>
35. SPIETH, P., SCHNEIDER, S. Business model innovativeness: designing a formative measure for business model innovation. *Journal of Business Economics*[online]. 2016, 86(6), s. 671-696. ISSN 0044-2372. Dostupné z: doi: 10.1007/s11573-015-0794-0.
36. TEECE, D. J. Business Models, Business Strategy and Innovation. *Long Range Planning* [online]. 2010, 43(2), s. 172-194. ISSN 0024-6301. Dostupné z: doi: 10.1016/j.lrp.2009.07.003.
37. TEECE, D. J. Business models and dynamic capabilities. *Long Range Planning*[online]. 2018, 51(1), s. 40-49. ISSN 0024-6301. Dostupné z: doi: 10.1016/j.lrp.2017.06.007.
38. TESAŘOVÁ, M., KRMELA, A., ŠIMBEROVÁ, I. Digitalization as an Enabler of Business Model Dynamics. In *11th International Scientific Conference „Business and Management 2020“, May 7-8, 2020, Vilnius, Lithuania* [online]. Vilnius: VGTU Press, 2020b, s. 73-83. ISBN 978-609-476-230-7. Dostupné z: doi: 10.3846/bm.2020.562
39. *Všeobecná encyklopedie, v osmi svazcích*. Svazek 6 p/r. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902555-8-2
40. WIRTZ, B. W. *Business Model Management, design process instruments*. 2nd edition. Speyer, 2016. ISBN 978-3-00-052115-7.
41. WIRTZ, B., GÖTTEL, V., DAISER, P. Business Model Innovation: Development, Concept and Future Research Directions. *Journal of Business Models* [online]. 2016, 4(1), s. 1-28. ISSN 2246-2465. Dostupné z: doi: 10.5278/ojs.jb.m.v4i1.1621.
42. YEGER, D., SHENHAR, A. An Integrated Framework for the Analysis of Business Model Transformation (BMT). The case of Midsized Firms Locked in a Growth Setback Stage. *This paper was presented at The ISPIM Innovation Forum, Boston, MA, USD on 13-16 March 2016. Manchester: The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM)* [online], 2016, s. 1-24. Dostupné z: <https://search.proquest.com/ezproxy.lib.vutbr.cz/docview/1781345798?accountid=17115>
43. YEGER, D., SHENHAR, A. Unified Framework for Classification of Business Model Transformations of Established Firms. *Journal of Business Models* [online], 2019, Vol. 7, No. 4, s. 73-78. ISSN 2246-2465. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/2407765814/>

Andragogical career counseling for teachers

Kristína Kubišová¹

¹ Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika, kristina.kubisova@umb.sk

Grant: KEGA 015UMB-4/2019

Název grantu: Development of the counseling competencies of students in the field of andragogy

Oborové zaměření: AM – Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract A career in the teaching profession is perceived insignificantly, especially by people, who interpret it only as climbing the ladders. The paper deals with a career in the teaching profession from a vertical and horizontal point of view, career competencies, career management with a bridge to andragogical career counseling dedicated to teaching.

Key words career of teachers, andragogical career counseling

1. INTRODUCTION

The speed of life today brings many changes in all areas of our lives, including the work environment. If we want to be successful and productive in our professions, if we want to grow our careers, be interesting and necessary for employers and society, we must be able to respond to these changes adequately, assimilate and make the most of them, which requires some activity, such as mastering new knowledge, gain new experiences, skills and competences. However, we don't always know what to do. And even in such situations, various types of counseling help us about regard to their tasks, goals and subject of interest. Teaching is one of the professions where it is necessary to constantly develop not only in the professional sphere.

2. CAREER AND CAREER IN THE TEACHING PROFESSION

The teaching is not a profession with many opportunities for career growth. If we look at the career from the vertical and horizontal point of view, the more common one is the horizontal one, which is reflected, for example, in a greater degree of responsibility or informal authority. Significantly fewer teacher aspires to the vertical career, i. e. to achieve the position of deputy school principal, school principal or school inspector. In the literature, we also encounter the terms formal and informal career, or objective and subjective career. we speak about the formal (vertical) career when an employee moves through career levels. An informal (horizontal) career is acquired through self-development (Pavlov, et al., 2018). Subjective career or even subjective career success includes ten factors: satisfaction with efficiency during the time, rate of progress, material rewards and recognition, job security, self-development and growth, opportunities for being creative, balance between work and life, personal pride, connection with co-workers, professional

influence and organizational contribution and perceived meaningfulness and benefits to society (Dries et al., 2009). But what does the term career cover? There is no clear consensus among researchers in defining a career that has received much attention over the last two decades. Lent and Brown (2013) consider career as a synonym for profession or work, Wiernik and Wille (2017) talk about changes in work, Arnold (2001) as experience and gaining a career. Working career is also characterized as a process that begins with the first employment relationship and ends with its termination (Bedrnová, Nový, 2007). Bělohávek (1994) perceived career as a way of life, during which a person acquires new experiences and fulfills his potential. A career does not have a fixed structure and movement, so a person does not always have to grow and rise in a straight line, there can also be decline and stagnation. An important role is played by the role of a person who participates in the development of a career through his actions. According to Milkovich and Boudreau (1993), this is the result of deliberate decisions. The current understanding of a career is characterized by normal changes in the job position or employer, as well as a complete change in professional orientation or a low degree of structuring. This is also related to a higher degree of responsibility and independence (Bedrnová, Jarošová, Nový et al., 2012). Kachaňáková, Nachtmannová and Joniaková (2008) perceive a career as a developmental sequence, which occurs due to coincidences, various opportunities, but also conscious decisions that are associated with the interests and needs of the organization. „A career is based on personal and professional values, it requires inner self-concept, aspirations, planning and persistent efforts for self-development, which can and should be externally supported and directed from the outside.“ (Pavlov et al., 2018, p. 46). A career is characterized by planning of the working life regard to its goals, interests, values, motivation, attitudes, abilities, skills and priorities (Pavlov, Krystoň, Schubert, 2018). A career in teaching is often derogatory and teachers seeking career development are referred to as careerists. Today, we also include in our career work or psychological successes and results, construction of professional identity or satisfaction or dissatisfaction (Kravčáková, Lukáčová, Búgelová, 2011). Regardless of how individual authors define a career, the goal of a teaching career is to become a better teaching expert and a more successful expert – teachers for whom the authority thus obtained, acquires a more permanent character as that which comes from the post performed, because it may be lost from the loss of function (Pavlov et al., 2018).

In teaching career, we also talk about the models of the professional career they create:

- „gradation models (based in demonstration of improving professional competencies in classroom teaching, e. g. according to professional standards),
- specialization models (based on the performance of specialized positions at the school or other counseling and teaching activities outside it),
- acceleration, performance models (based on monitoring the improvement of learning outcomes of students, classes, schools),
- merit models (according to years of pedagogical practice and evaluation of selected criteria of work results),
- combined models consisting of components of the various models mentioned above“ (Pavlov, Krystoň, Schubert, 2018, p. 38).

3. CAREER COMPETENCIES

Being able to manage one's own career whether in the teaching or other profession, is influenced by competencies related to personal management (interests, skills, planning), educational management and career management (job and educational opportunities). Career management competencies are the knowledge, attitudes, and skills that individuals and groups use to manage their educational, life and career paths (Pavlov et al., 2018). Hašková and Vaculík (2016) describe eight career competencies:

- self-knowledge and positive self-perception (awareness of one's own knowledge, skills, competencies, values, achievements, ideas of life),
- positive interaction with others and networking (positive relationships),
- responding to changes and growth during life (balance between work, education and personal area),
- involvement and positive approach to lifelong learning,
- effective processing of career information (apply competence in finding, creating or maintaining a job).
- involvement in the management of your career (responsibility, creativity, elimination of stereotypes in creating a career).
- understand the role of the individual in society and other connections between the community, work, society.

4. CAREER MANAGEMENT

Career management can be seen from the position of the organization and from the position of the organization and from the position of an individual who manages his career individually. According to Bedrnová, Jarošová, Nový (2012 et al., 2012), career management represents the determination of career goals, the choice of the procedure for achieving them within the lifelong and controlled course of organizing one's career. Milkovich and Boudreau (1993) consider career management to be a process in which an organization selects, evaluates, directs, and develops employees to secure qualified employees.

Career management stages (Bedrnová, Jarošová, Nový et al., 2012):

1. Self-knowledge and self-evaluation as an awareness of personality characteristics necessary for professional promotion (performance characteristics, interests, preferences and value orientation),
2. Identification of career opportunities, obtaining information on the entitlements for a given job position, on the offer of jobs via the Internet, a career counselor or recruitment agencies,
3. Deciding and setting career goals, which can be of a short-term, medium-term or long-term status,

4. Planning individual steps and activities to get a job, creating a resume, cover letter,
5. Implementation of planned steps,
6. Continuous reflection of activities and evaluation of the process.

5. CAREER COUNSELING

According to Bedrnová, Jarošová and Nový (et al., 2012), career counseling deals with the employment of a person. It provides information on educational opportunities that should lead to the concept of lifelong learning, employment opportunities, focuses on personality development, professional orientation and career choice, addresses unemployment or the imbalance between labor supply and demand. The European Commission defines career guidance as „services and activities aimed at helping individuals of any age and at any stage of their lives to choose their school and vocational education and employment and to manage their careers“ (in Bedrnová, Jarošová, Nový et al., 2012, p. 220). Matulčíková (2013) sees counseling in two levels of services. The first is the provision of information and counseling services, the provision of advice and information concerning employment opportunities, requirements for employment, further training or retraining. The second type is professional counseling services for clients who have problems in employment or in work or social adaptation, or the counselor helps them find a balance between work requirements and personal assumptions, which is in line with the idea of Pavlova (2020), who says that the employee has the opportunity to use his potential. According to Dobrotová (2014) careers guidance should be given to: the unemployed, jobseekers, women on maternity leave, disadvantaged jobseekers, the medically or otherwise handicapped, school leavers, those with lower qualifications pupils and students, which means that is performed „in different environments, conditions, is interdisciplinary, multidimensional and responds in principle to the needs and solutions of problems of clients of different target groups“ (Pavlov, 2020, p. 42).

6. ANDRAGOGICAL CAREER COUNSELING IN TEACHING

Andragogical career counseling dedicated to the teaching profession works with school management in creating an environment enabling the development of a professional career at the level of the whole and individuals as well as independently with teachers. Counseling implements 'the setting of subjectively perceived own abilities, professional self-concept, self-image (beliefs, values, motives, etc.) aimed at overcoming obstacles, self-confidence, stabilization and new perspectives of self-development of teachers and school management, who have acquired the necessary competencies for counseling activities' (Pavlov, Krystoň, 2017, p. 33). Andragogy career counseling also represents interventions and measures aimed at professional development.

Among the specific tasks of andragogical career counseling for teachers we include:

- support the development of self-efficacy,
- motivate to develop docility,
- assist in the formation of professional identity
- encourage responsibility for career development, self-development and education (Pavlov, 2017).

Such counseling may have specific obstacles associated with: the performance of the profession (frequency of formal education, but without a deeper examination of teachers' interests and needs, insufficient support for professional development, post-school education), work in a school organization (school management does not provide sufficient the necessary level of support in professional

development and career or cooperation) and personality (disinterest and reluctance to learn, ignorance of one's own needs in further education, insufficient motivation, family environment, responsibilities, finances) (Pavlov et al., 2018).

7. CONCLUSION

The teaching profession is often considered to be insufficiently attractive and valued by society, as well as inadequately financially rewarded. Nevertheless, this profession is performed by many teachers with a passion and love for teaching and students, it is not an ordinary job for them, but a mission. Therefore, it should be in the interest not only of andragogy, but also of other scientific disciplines, using interdisciplinary approaches, to look for ways to provide them with the most suitable conditions and opportunities for the profession in which they educate and train future generations.

Literature

1. ARNOLD, J. Careers and career management. In Anderson, N. et al. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*. Vol. 2: Organizational psychology, 2001. p. 115-132. Thousand Oaks, CA: Sage.
2. BEDRNOVÁ, E., JAROŠOVÁ, E., NOVÝ, I. et al. *Manažérska psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, s. r. o., 2012. 615 p. ISBN 978-80-7261-239-0.
3. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. et al. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozšířené a doplněné vydání. Praha: Management Press, s. r. o., 2007. 798 p. ISBN 978-80-7261-169-0.
4. BĚLOHLÁVEK, F. *Osobní kariéra*. Praha: Grada, 1994. 109 p. ISBN 80-7169-083-x.
5. DRIES, N. et al. Development and validation of an objective intra-organizational career success measure for managers. In *Journal of Organizational Behavior*, 30 (4), 2009. p. 543-560. [cit. 2020-11-24]. DOI: 10.1002/job.564
6. HAŠKOVÁ, K., VACULÍK, M. Kariérní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice. In *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2016, vol. 6, No 3, p. 81-101. ISSN 1804-526X.
7. KACHAŇÁKOVÁ, A., NACHTMANNOVÁ, O., JONIAKOVÁ, Z. *Personálny manažment*, Bratislava: Iura Edition, 2008. 235 p. ISBN 978-80-8078-192-7.
8. KRAVČÁKOVÁ, G., LUKÁČOVÁ, J., BÚGELOVÁ, T. *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*. Košice: UPJŠ Fakulta verejnej správy, Katedra sociálnych štúdií, 2011. 328 p. ISBN 978-80-7097-927-3.
9. LENT, R. W., BROWN, S. D. Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. In *Journal of Counseling Psychology*. 60 (4), 2013. p. 557-568. [cit. 2020-02-23]. Cited by: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0033446>
10. MILKOVICH, G. T., BOUDREAU, J. W. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 1993. 930 p. ISBN 80-85623-29-3.
11. Pavlov, I. *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus, s.r.o., 2020. 104 p. ISBN 978-80-89510-83-2.
12. PAVLOV, I. et al. *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum, 2018. 120 p. ISBN 978-80-557-1512-4.
13. PAVLOV, I. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Rokus, s. r. o.: Prešov, 2013. 125 p. ISBN 978-80-970275-5-1.
14. PAVLOV, I. *Učiteľská andragogika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2017. 204 p. ISBN 978-80-555-1968-5.
15. PAVLOV, I., KRYSŤON, M., SCHUBERT, M. Kariéra v učiteľstve – príležitosť na celoživotné učenie sa? In Veteška, J., Svobodová, Z., Tureckiová, M. (eds.) *Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace*. Sborník příspěvků z VII. roč. mezinárodní vědecké konference, Praha, 2018. p. 29-43. ISBN 978-7603-006-0.
16. WIERNIK, B. M., WILLE, B. 2017. Careers, Career Development, and Career Management. In Ones, D. S. et al. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*. 2nd ed., Vol. 3. Thousand Oaks, CA: Sage. [cit. 2020-02-16]. Cited by: https://www.researchgate.net/publication/332949979_Careers_Career_Development_and_Career_Management

The theory of mind in patients with psychotic disorder and its relation to executive function

Ivana Mirdalíková¹
Dominika Doktorová²

¹ University of Ss.Cyryl and Methodius in Trnava, Department of Psychology, Námestie J.Herdu 2, Trnava, Slovak Republic; mirdalikovai@gmail.com

² University of Ss.Cyryl and Methodius in Trnava, Department of Psychology, Námestie J.Herdu 2, Trnava, Slovak Republic; dominikka.doktorova@gmail.com

Grant: FPPV-35-2020

Název grantu: Detekcia teórie mysle - Metóda na hodnotenie sociálneho poznania (MASC)

Oborové zamčrení: AN - Psychologie

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract In the study, we focused on the theory of mind in patients with psychotic disorder and its relation to executive functions. The first part of the thesis consists of theoretical elaboration of key concepts, their definitions and their implementation to research. The research sample consisted of 30 patients diagnosed with schizophrenia or schizoaffective disorder. In the empirical part, we focused on description of the theory of mind and executive functions in psychotic patients, as schizophrenia can be perceived as a disorder of mental states. Data are obtained via questionnaire method and evaluated quantitatively. For research, we have used standardized questionnaires - Clinical Global Impression Scale (CGI), the Stroop Test, and non-standardized mind-based verbal tasks. The results of the research have shown significant results.

Key words theory of mind, schizophrenia, schizoaffective disorder, executive functions

1. INTRODUCTION

To understand and explain a complex construct such as Theory of Mind, we need several scientific disciplines (Koukolík, 2006). During of life, the individual creates ideas about how the human psyche works. Based on his ideas, he is able to understand what is happening in the minds of others. This ability is used to estimate hidden intentions that are not directly expressed in speech. It is also used in assessing false beliefs and predicting the consequences of behavior. Delusion, imagining or sharing humor and using non-verbal gestures can only be achieved if the Theory of Mind (abbreviated ToM) is present as part of our social instinct (Corrigan et al., 2001, Frith et al., 2012, Doherty, 2009, Leslie, 2004). From the perspective of evolutionary psychology, we had to develop a mechanism that helped adaptation to the environment in which we live, at least as important as beliefs (Dunbar, 2009). Impaired ability to apply ToM is mainly associated with autism spectrum disorders - one who has a damaged module ToM is blind to the existence of other minds (School et al., 1999, Baron-Cohen, 2009). This deficit is not necessarily specific to autism (Frith et al., 1996, Pickup et al., 2001). New approaches to brain research in particular, they allow neuroimaging techniques (Kováč, 2008). Clinical processes are complex from a neuropsychological point of view and cannot be

attributed to certain structures and centers (Štulrajter, 2011). Clinical experience speaks of linking the activity of some areas to the right hemisphere (Koukolík, 2005). Its focal damage can lead to blunting of empathy, limiting the understanding of metaphors, irony or sarcasm. The activity of the frontal lobes contributes to the functions of the theory of mental states. Affecting the lower and inner surfaces of the frontal lobes is detrimental to social behavior and essentially changes personality. Injury of the right frontal lobe can damage the sense of humor, self-awareness, face recognition in the mirror, and episodic memory (Baron-Cohen, 2009, Štulrajter, 2011, Koukolík, 2005).

1.1 Mental representations

The concept of mental representation can be considered a synonym for psychic content. These are internal representations of the outside world or mental states and their modeling is based on semantic representation. Palmer (1978) developed a basic analysis of the concept of representation with application to cognitive psychology. The individual has the ability to create representations of external as well as his own internal events, the mental life of other people and interpersonal relationships.

Palmer (1978) pointed out the distinction between what is represented, who represents it, and what is contained in the representation. Based on this statement, we distinguish between representations of the first order, second, third to nth order. The basic attribute of the division of the mentioned representations, or also of the psychic contents, is the final form of the processed information. Sedláková (2002, in Plháková, 2004) divides mental representations as follows:

- A. First-order mental representations: they are the result of the processing of information coming from the outside world, they are often referred to as perceptions.
- B. Second-order mental representations: they are the result of a subjective reflection of psychic events (verbs as I think, I doubt, I believe).
- C. Third-order mental representations: they are the result of an effort to understand the mental life of other people (subjective opinions on what the other person thinks, feels, or experiences).

1.2 Schizophrenia and schizoaffective disorder

Schizophrenia is one of the most fascinating mental disorder and at the same time one of the most serious psychotic disorders. It is an endogenous psychosis with serious disturbances, particularly in the areas of emotion, thinking, action and personality (Kolibáš, 1996). Schizophrenia is a serious psychotic disorder affecting the ability to act and behave in accordance with the environment; changing external relations and relationships with people (Libiger et al., 2002). It is a disorder that affects human thinking, feeling and acting and decreases the quality of human life by causing an inability to satisfy the requirements of life roles (Libiger et al., 2002.). Among the basic features are ambivalence, unimportant emotions and thoughts, the release of thought flow. Symptoms of individual clinical forms of the disease are gradually present. Schizophrenia is the most devastating disease that is treated in psychiatry (Black et al., 2010). The symptoms of schizophrenia are so diverse that we look at its types rather than syndromes - a group of symptoms (Motlová et al., 2017). The disease is of a chronic nature and permanently damages the individual's personality as well as disqualifies the possibility of work and social employment. Mortality in schizophrenia is exceptional - 0.4 - 0.6%. Even in the first half of the 20th century, the prevailing opinion was that cognitive deficit in schizophrenia is not a primary symptom, but is related to the reduced motivation of patients in test examinations and positive symptoms. Later, it was believed to be an adverse side effect of typical antipsychotics (Tuma et al., 1999). With the development of new research methods, the occurrence of specific structural and functional changes in the brain of patients with schizophrenia has been confirmed and refined. The findings of damage to certain parts of the brain have made cognitive deficits to be seen as the primary symptom of schizophrenia (Gold et al., 1999, Green et al., 2000). In patients with schizophrenia, it is disrupted in the dorsolateral prefrontal cortex (Minzenberg, 2009). The presence of negative symptoms such as emotional dullness is associated with dorsolateral prefrontal cortex involvement. Impairment of cognitive functions also affects the social area of patients. Patients' social capacities are significantly lower than in healthy subjects and correlate with the severity of negative symptoms and cognitive deficit (Patterson et al., 2001).

The term schizoaffective psychosis refers mainly to a psychotic disorder with a mixture of schizophrenic affective symptoms. It is defined by both episodic disorders in which both affective and schizophrenic symptoms are at the forefront, so that the episode cannot be diagnosed as either schizophrenia, depressive episode or manic episode (Smolík, 1996).

1.3 Executive functions

The main deficit in schizophrenia in several patients is impairment of functions that control behavior through the use of will processes, attention regulation, the ability to plan and act purposefully and achieve a goal (Kučerová, in Preiss, 2006). Sharma and Harvey (2000) talk about the difficulties of patients with schizophrenia in tasks such as making plans or solving complex tasks. Tuma and Lender (1999) also justify the failure of management functions in planning, cognitive reconstruction, flexibility and abstraction skills. Dysexecutive syndrome is repeatedly diagnosed in patients with schizophrenia and is currently considered one of the major cognitive impairments. Goldman et al. (1992) report a reduced level of conceptualization and cognitive flexibility. Due to the complexity of the construction of executive functions, there is a relatively large inconsistency in the interpretation of the results of individual studies. The cause is a reduced level of analytical and anticipatory thinking (Morice and Delahunty, 1996), a deficit in the inhibition of

adverse reactions (Müller et al., 2004;) or an inability to remember the context (Stratta et al., 1998). In a meta-analysis of 40 fMRI studies, Minzenberg (2009) points to impaired activity in patients with schizophrenia in the dorsolateral prefrontal cortex, anterior cingulate cortex, and mediodorsal thalamic nucleus. Increased activity was found in other areas of the prefrontal lobe, which may have been compensatory in source.

1.4 Research problem

The individual is able to understand what is likely to happen in the minds of others based on their ideas. He uses his ability of understanding to estimate hidden intentions, to judge false beliefs, or to predict the consequences of behavior. This can only be achieved if ToM is present - one of the most important tools of social cognition (Corrigan et al., 2001). Schizophrenia is considered to be one of the most fascinating mental disorder and at the same time the most serious psychotic disorders. Schizophrenia can be perceived as a disorder of mental state representations and impaired mental ability is considered to be its central feature (Kolibáš, 1996). The main aim of the research is to determine the relation between the theory of mind and executive functions in psychotic patients and also to determine whether there is a relation between the severity of the illness and the state of executive functions.

1.5 Research questions

RQ1: Is there a statistically significant relation between the total score in the tasks of the theory of mind and the state of the executive function in patients with psychotic disorder?

RQ2: In which tasks of the theory of the mind do patients with psychotic disorder fail the most?

RQ3: Is there a statistically significant relation between first-order mind theory and the state of executive functions in patients with psychotic disorder?

RQ4: Is there a statistically significant relationship between second-order mind theory and the state of executive functions in patients with psychotic disorder?

RQ5: Is there a statistically significant relationship between severity of illness and state of executive function?

2. METHOD

2.1 Research Sample

The research sample consisted of 30 patients diagnosed with schizophrenia or schizoaffective disorder. The sample was obtained by deliberate selection. The condition in research sample was a diagnosis of F.20 schizophrenia or F.25 schizoaffective disorder according to diagnostic criteria MKCH-10. The diagnosis in both cases was made by the attending physician and psychologist. The second condition was that the respondent should be at least 18 years of age, the upper age limit was not set. 11 women and 19 men participated in the research. The data were collected between December 2018 and March 2019 in agreement with the local psychologists and the attending physician. Remission and chronicity of the disease were determined based on the judgment of the attending physician and psychologist according to research criteria routinely used in clinical practice.

2.2 Materials and apparatus

2.2.1 Word problems focused on the Theory of Mind

Word problems focused on the ToM are not a standardized method. Different types of tasks are used in the research. From a psychometric point of view, the diversity of tasks is often criticized because it is impossible to assess whether the same concept is measured by verbal tasks. For our research, we have selected stories from foreign research based on their availability. We have chosen 11 short stories to create a comprehensive set of tasks focusing on the theory of mind 1st and 2nd order, mental states and intentions of the actors and last but not least on metaphors. We adapted the names of the story's actors to the current situation. The translation of verbal tasks from English and their validity was determined by means of bilingual verification and Cronbach's alpha. The scoring was done according to the story authors. In tasks 1 - 4 the respondent got 1 point for the correct answer, the point for the wrong answer was not scored. The correct answer pointed to the presence of the 1st or 2nd order mind theory. In the 5th - 9th tasks, the respondent obtained 2 points for the correct answer if he referred directly to the mental state of the characters in the story - they think, believe, desire, or refer to their intention. Recognition of the correctness of the response proceeded directly according to the instructions of the authors. In tasks 10-11, the respondent earned 1 point for the correct answer if he pointed out that it was a metaphor, comparison, or game, and he did not get a point for the wrong answer.

2.2.2 CGI – The Clinical Global Impressions

Among the most used scales in psychiatry, we rank the Clinical Global Impressions (CGI). The standardized assessment scale contains three subscales - severity of illness, global improvement and efficacy index. On the first two subscales, the patient's condition is rated on a seven-point scale. The efficacy index contains a contention table with values from 1-16 (Guy, 1976). The result is the score obtained by the sum of points obtained in individual subscales. In our research, we used only the first subscale, severity of the illness, which we describe below. The patient's condition was assessed by the attending physician or clinical psychologist. 1. Severity of the illness - *Considering your total clinical experience with this particular population, how mentally ill is the patient at this time?* 0 = Not assessed 1 = Normal, not at all ill 2 = Borderline mentally ill 3 = Mildly ill 4 = Moderately ill 5 = Markedly ill 6 = severely ill 7 = Among the most extremely ill patients

2.2.3 Stroop test

The stroop test is a standardized method. It is a diagnostic method of executive functions. In addition to executive functions, it is able to detect cognitive conflict processing (Raz, Buhle, 2006), attention concentration effectiveness (Lezak et al., 2004), selective attention function (Strauss, Sherman, Spreen, 2006), cognitive control and speed of information processing (Boone et al., 1998). It is suitable for individuals from 15 to 90 years. The total length of administration is estimated at 5 minutes. The test is presented in paper form.

2.3 Procedure

Data are obtained via questionnaire method and evaluated quantitatively. Questionnaires were submitted to the respondents in printed form and were without time limit. Respondents were assured that the completion of the questionnaire was anonymous.

We used the statistical program SPSS 22 to process and analyze the obtained group data. To determine the relationships between the variables, we used non-parametric tests depending on the normality tests (Spearman's correlation coefficient).

3. RESULTS

Results of univariate descriptive analysis shows values deviates from -1 to 1, indicating that our data is not normally distributed population.

RQ1: Is there a statistically significant relation between the total score in the tasks of the theory of mind and the state of the executive functions in patients with psychotic disorder?

Table 1 : Spearman's correlation coefficient - total score of Tom, executive functions

Spearman's correlation coefficient		Executive functions
Total score ToM	r	0,60
	P	<0,001
	N	30

In the first research question, we determine whether there is a statistically significant correlation between the overall score of the theory of mind and the state of executive functions. For this purpose, we decided to use Spearman's correlation coefficient. As Table 1 shows, a statistically very significant ($p < 0.001$), strong, positive correlation ($r = 0.60$) between the overall score of the theory of mind and the state of executive functions has been demonstrated, which means as the value of the total score of the theory of mind increases, the level of executive functions increases too.

RQ2: In which tasks of the theory of the mind do patients with psychotic illness fail the most?

Table 2: Frequency table

Frequency table expressed in %			
	Failed	Neither failed nor failed	Did not fail
ToM 1	30%	13,3%	56,7%
ToM 2	26,7%	33,3%	40%
ToM ES	16,7%	53,3%	30%
ToM phys	23,3%	30%	46,7%
ToM meta	60%	26,7%	13,3%

Table 3: Frequency table

Frequency table expressed in %					
	Completely failed	Failed	Neither failed nor failed	Did not fail	Completely did not fail
ToM MS	50%	6,7%	13,3%	13,3%	16,7%

The next step in our statistical processing is to examine the level of failure in the individual dimensions of the theory of mind. As we can see, based on frequency tables 2 and 3 psychiatric patients failed the most in the dimensions of the theory of mind - metaphors (60%) and mental states (50%). In other variables they scored better, with 30% of probands failing in the theory of the first-order mind, 26.7% of probands in the theory of the 2nd-order mind, and only 16.7% in emotional states and 23.3% in all physical characteristics of all psychiatric patients. .

RQ3: Is there a statistically significant relation between first-order mind theory and the state of executive functions in patients with psychotic disorder?

Table 4: Spearman's correlation coefficient - score of Tom 1, executive functions

Spearman's correlation coefficient		Executive functions
Score ToM 1	r	0,82
	p	<0,001
	N	30

In research question 3, we decided to investigate a statistically significant relation between the theory of the 1st order mind and the state of executive functions, and this time Spearman's correlation coefficient was used. Based on Table 4, we claim that a statistically very significant ($p < 0.001$), strong, positive correlation ($r = 0.82$) between the theory of the 1st order mind and the state of executive functions was demonstrated. Which means that with the rising value of first-order mind theory, the level of executive functions also rises.

RQ4: Is there a statistically significant relation between second-order mind theory and the state of executive functions in patients with psychotic disorder?

Table 5: Spearman's correlation coefficient - score of Tom 2, executive functions

Spearman's correlation coefficient		Executive functions
Score ToM 2	r	0,72
	p	<0,001
	N	30

In the research question 4, we test a statistically significant correlation between the theory of the 2nd order mind and the state of executive functions. The value of the Spearman correlation coefficient indicates a strong, positive correlation ($r = 0.72$), which again proved to be statistically very significant ($p < 0.001$). Which means that with the increasing value of 2nd order mind theory, the level of executive functions also rises.

RQ5: Is there a statistically significant relation between severity of illness and state of executive function?

Table 6: Spearman's correlation coefficient - CGI severity of illness, executive functions

Spearman's correlation coefficient		Executive functions
CGI severity of illness	r	-0,75
	p	<0,001
	N	30

Research question 5 tests the relation between the severity of the illness and the state of executive functions. In this case, we can demonstrate a statistically very significant ($p < 0.001$), strong, negative ($r = -0.75$) correlation between illness severity and the state of executive functions. Thus, with the increasing severity of illness, the state of executive functions decreases.

4. DISCUSSION

4.1 Interpretation of results

In the study, we focused on the theory of mind in patients with psychotic disorder and its relation to executive functions. Firth (1996) attributes the disorders of formal thinking that are characteristic of schizophrenia to the inability to acknowledge the state of knowledge of other individuals. The presence of delusions, in turn, is associated with a dysfunction that makes it impossible to represent the thoughts, beliefs, and intentions of other individuals. Our results mostly support the literary and starting points of the studies. The main goal of the research was to determine the relationship between the theory of mind and executive functions in psychotic patients and also to determine whether there is a relationship between the severity of the disease and the state of executive functions.

One of the questions in our research was to verify the relation between executive functions and the theory of mind. In schizophrenia, there is a general impairment of cognitive functions and it was appropriate to examine their possible relation to the results in the tasks of theories of the mind. Because people with schizophrenia have general neurocognitive impairment, which causes lower scores in the theory of mind in psychotic patients compared to healthy populations.

We used the Stroop test to measure executive functions. The stroop test is a diagnostic method of executive functions. It is an explicitly statistical method that is easy to operate in data processing. In addition to executive functions, the Stroop test is able to detect cognitive conflict processing (Raz, Buhle, 2006), attention concentration efficiency (Lezak et al., 2004), selective attention function (Strauss, Sherman, Spreen, 1974), cognitive control and speed of information processing. (Boone et al., 1999). We were able to find a positive relation between executive functions and the theory of mind and also a very positive relation between the severity of the disease and the state of executive functions. We also noticed statistically significant differences between the theory of the 1st and 2nd order minds and the state of executive functions. functions and performance in the theory of mind. Impaired executive functions negatively affected patient performance. Executive functions are very necessary when using the theory of mind (Doherty, 2009). There are two syndromes of schizophrenia, a patient with positive symptoms and no cognitive deficits and a patient with predominant negative symptoms and cognitive deficits (Crow, 2006). Frith (1996), on the other hand, argues that impaired performance is also present in patients who have positive symptoms such as delusions and hallucinations, as they are overly attributed to incorrect

intentions. However, our results contradict those reported by Bozikas et al. (2011). In interpreting their results, they suggest the independence of the theory of mind from cognitive functions. They state that cognitive deficit in the case of schizophrenia is nuclear and is not a consequence of impaired cognitive functions. With similar results, Mazza et al (2011) support these claims. On the other hand, the emphasis on the relation between executive functions and the theory of mind has already been given by Ozonoff et al. (1991). Brune (2005) agrees with these claims, who does not think that schizophrenia has real mental impairment than autism. Brune (2005) and Harrington et al. (2005) state that the theory of mind is probably a deficit independent of cognitive functions, but that tasks on the theory of mind identify several components at once. In essence, we can find the relationship between the results in the tasks of the theory of mind and the executive functions as well as the result of the tasks of the theory of mind as such, ie the testing process. The individual tasks focused on the theory of the mind consist of stories that the patient must be able to read carefully, memorize and operate with information. Although the stories contained control questions focused on the factual data related to the story and thus checked whether the respondent was careful and remembered specific data from the story, the way the test is constructed is certainly not negligible. This, too, is a reflection of the psychometric problems involved in mind theory test.

These are also pointed out, for example, by e.g. Bora et al. (2009b). The dorsolateral prefrontal cortex is closely connected to the prefrontal cortex, which is in charge of analytical-synthetic thinking. Stories require analysis and subsequent synthesis to answer questions correctly. Possible causes are the fact that a patient with a psychotic illness has a reduced level of analytical and anticipatory thinking (Morice and Delahunty, 1996), a deficiency in the inhibition of adverse reactions (Müller et al., 2004;) or an inability to remember the context (Stratta and et al., 1998). In the tasks of the theory of mind, as mentioned above, the patient with a psychotic illness must understand the abstraction by his own abstraction, and the executive serves this purpose. That is why it is appropriate to choose a method that directly measures the level of executive functions, as we have done in our research.

4.2 Limits

Our work has several limits. Working with psychiatric patients is extremely difficult to work on. Not every person with mental illness is willing to participate in research of this type. In some questionnaires there were answers that were only marked with a cross. The fact is that psychotic patients have weakened will properties. Reduced effort could translate into the actual test results. We cannot generalize the results of our research to the entire population as our sample of psychotic patients consisted of only 30 patients diagnosed with schizophrenia or schizoaffective disorder. We cannot judge the ability to measure stories by themselves, even if the stories contained control questions focused on factual data, the way the test is designed is certainly not negligible. The heterogeneity of tasks can also indicate a psychometric problem. The reflection of psychometric problems related to mind-testing tests would be advisable to consult with a specialist, as we do not yet have many years of experience.

4.3 Future intentions and practical application

An interesting question for future research is whether patients with psychotic illness fail only to solve the research tasks themselves, or if the deficit in the theory of the mind manifests itself in everyday life. If, in the future, we continue to focus on the study of mind

theory in patients with psychiatric diagnosis, it would be interesting to compare the presence of diagnosis. Research (Fiszdon, 2012, Mazza et al., 2001) points to impaired ability to apply mind theory to patients with bipolar disorder, and the findings illustrate the assumption of some common mechanism between bipolar disorder and schizophrenia. Another interesting area would be to find out what differences exist in executive functions in a healthy and psychotic population.

We are currently working on research with psychotic patients and patients with bipolar disorder. We focused on the theory of the mind and its relation to emotions, and we also examine the cognitive style of patients. We believe that this will bring us interesting results, which we will be able to present in further studies.

Literature

1. BARON - COHEN, S. *Duševná slepota*. Prvé slovenské vydanie. Bratislava: Európa, 2009. ISBN 978- 80-89111-42-8.
2. BLACK, D.W., ANDREASEN, N.C. *Introductory Textbook of Psychiatry. Fifth Edition*. Arlington: American Psychiatric Pub. 2010. ISBN 978 1585 624 003.
3. BOONE, K. et al. *Handbook of normative data for neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press, 1999.
4. BORA, E. et al. *Theory of mind impairment in schizophrenia: meta-analysis*. Schizophrenia research, 2009b. 109(1), 1-9.
5. BOZIKAS, V.P et al. *Insights into theory of mind in schizophrenia: the impact of cognitive impairment*. Schizophrenia research, 2011. 130(1), 130-136.
6. BRUNE, M. "Theory of Mind" in *Schizophrenia: A Review of the Literature*. Schizophrenia Bulletin Vol 31, No. 1, 2005. [online]. ISSN 31(1), 21-42.[cit. 2019.01.15] Oxford Journals.
7. BRUNE, M. *Emotion Recognition "Theory of Mind" and Social Behavior in Schizophrenia* In. Psychiatry Research Vol.133, No.2-3, 2005.[online] ISSN 0165-1781. [cit.2019.01.15] Elsevier SD Freedom Collection.
8. CORRIGAN, P., PENN, D. *Social Cognition in Schizophrenia*. Washington: APA, 2001.
9. CROW, T. J. *Molecular pathology of schizophrenia: More than one disease process* In. British Medical Journal, 2006. [online] 280:66-68 [cit.2019.01.15] <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1600263/pdf/brmedj00002-0006.pdf>>
10. DOHERTY, M.J. *Theory of mind: How Children Understand Others Thoughts and Feelings*. 1 Edition. Hove: Psychology Press, 2009. ISBN 9781841695709.
11. DUNBAR, R. *Příběh rodu Homo. Vydání I*. Praha: Academia, 2009 s.222. ISBN 978-80-200-1715-4.
12. FISZDON, J. M. et al. *A comparison of basic and social cognition between schizophrenia and schizoaffective disorder*. Schizophrenia research, 2012. 91(1), 117-121.
13. FRITH, C. D., CORCORAN, R. *Exploring theory of mind in people with schizophrenia*. Psychological medicine, 1996. 26(3), 521-530.
14. FRITH, C. D., FRITH, U. *Mechanisms of social cognition*. Annual review of psychology, 2012. 63, 287-313
15. GOLD, S., ARNDT, S., NOPOULOS, P., O'LEARY, D. S., ANDREASEN, N. C. *Longitudinal study of cognitive function in first-episode and recent-onset schizophrenia*. American Journal of Psychiatry, 1999, 156(9), 1342-1348.
16. GOLDMAN, R. S. et al. *Effect of instructional cues on schizophrenic patients' performance on the Wisconsin Card Sorting Test*. The American journal of psychiatry, 1992. 149(12), 1718-1722.
17. GREEN, M. F., KERN, R. S., BRAFF, D. L., MINTZ, J. *Neurocognitive deficits and functional outcome in schizophrenia*. Schizophrenia bulletin, 2000, 26(1), 119- 136.

18. HARRINGTON, L. et al. *Theory of mind in schizophrenia: a critical review*. Cognitive Neuropsychiatry, 2005. 10(4), 249-286.
19. KOLIBÁŠ, E. *Špeciálna psychiatria. Účastníkom 2.zjazdu slovenských psychiatrov*. 1996. ISBN 80-223-0990-7.
20. KOUKOLÍK, F. *Já: o vztahu mozku, vědomí a sebevědomování*. 1. vydanie. Praha: Karolinum, 2005.
21. KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek*. 1. vydanie. Praha: Karolinum, 2006.
22. KOVÁČ, L. *Modely mysle*. 1. slovenské vydanie. Bratislava: Európa, 2008.
23. LESLIE, A.M. et al. *Core Mechanism in Theory of Mind*. In Trends in Cognitive Sciences Vol.8, No.12., 2004. [online] ISSN 1364-6613 [cit.2019.01.15] Elsevier SD Freeom Collection.
24. LEZAK, M. D. *Neuropsychological Assessment. 4th Edition*. Oxford University Press, USA, 2004.
25. LIBIGER, J., HOSCHL, C. et al. *Psychiatrie*. Praha: Tigris, 2002.
26. MAZZA, M. et al. *Selective impairments of theory of mind in people with schizophrenia*. Schizophrenia research, 2001. 47(2), 299-308.
27. MINZENBERG, M. J. *Meta-analysis of 41 functional neuroimaging studies of executive function in schizophrenia*. Archives of General Psychiatry, 2009. 66(8), 811.
28. MORICE, R., DELAHUNTY, A. *Frontal/executive impairments in schizophrenia*. Schizophrenia Bulletin, 1996. 22(1), 125-137.
29. MOTLOVÁ L., ŠPANIEL, F. *Schizofrenie - Jak předejít relapsu aneb terapie pre 21.století*. 3. přepracované a doplněné vydání. Praha: Mladá fronta, 2017. ISBN 978-80-204-4287-1.
30. MULLER, B. W et al. *Neuropsychological deficits and concomitant clinical symptoms in schizophrenia*. European Psychologist, 2004. 9(2), 96-106.
31. OZONOFF, S. et al. *Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind*. Journal of child psychology and psychiatry, 1991. 32(7), 1081-1105.
32. PALMER, S. E. *Fundamental aspects of cognitive representation*. Cognition and categorization, 1978. 259, 303.
33. PATTERSON, T. L., MOSCONA, S., MCKIBBIN, C. L., DAVIDSON, K., JESTE, D. V. *Social skills performance assessment among older patients with schizophrenia*. Schizophrenia research, 2001, 48(2), 351- 360.
34. PICKUP, G. J., FRITH, C. D. *Theory of mind impairments in schizophrenia: symptomatology, severity and specificity*. Psychological medicine, 2001. 31(02), 207-220.
35. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydanie.. Praha: Academia, 2004.
36. PREISS, M., KUČEROVÁ, H et al. *Neuropsychologie v psychiatrii*. Praha: Grada, 2006.
37. RAZ, A., BUHLE, J. *Typologies of attentional networks*. Nature Reviews Neuroscience, 2006. 367-379.
38. SHARMA, T., HARVEY, P. D. *Cognitive enhancement as a treatment strategy in schizophrenia*. Cognition in Schizophrenia: Impairments, Importance and Treatment Strategies, 2000. 286-302.
39. SCHOOL, B.J., LESLIE, A.M. *Modularity, Development and Theory of Mind* In Mind and Language Vol.14, No.1, 1999. [online] ISSN 1468-0017 [cit.2019.01.15] Wiley Online Library.
40. SMOLÍK, P. *Duševní a behaviorální poruchy*. Praha: Maxdorf, 1996.
41. STRATTA, P et al. *Schizophrenic deficits in the processing of context*. Archives of general psychiatry, 1998. 55(2), 186-187.
42. STRAUSS, J.S. et al. *An Approach o the diagnosis and understanding of chizophrenia: III. peculations n the process theat underline chizophrenia symptoms and signs*. Schizophrenia Bulletin, Vol.11, 1974.
43. ŠTULRAJTER, M. *Chápanie duševných stavov v kontexte kognitívneho vývinu*. 1. vydanie. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2011.
44. TUMA, I., LENDEROVÁ, Z. *Schizofrenie a kognitivní funkce*. Praha: Psychiatrické centrum, 1999.

Učebné úlohy v prvouke vo vzťahu k bloomovej taxonómii kognitívnych cieľov

Dana Kollárová¹
Alexandra Nagyová²

¹ Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre - Pedagogická fakulta; Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra; dkollarova@ukf.sk

² Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre - Pedagogická fakulta; Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra; alexandra.nagyova@ukf.sk

Grant: APVV-18-0484

Název grantu: Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii (LESPED).

Oborové zamčrenie: AM – Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Vo vyučovacích predmetoch elementárnych reálií by mal žiak porozumieť súvislostiam, ktoré sa spájajú s jeho najbližším prírodným a sociálnym prostredím. Vo vyučovacom procese týchto predmetov, v tomto prípade vo vyučovaní Prvouky v 2. ročníku, ide prioritne o stimuláciu a rozvoj myšlienkových operácií pri systematizácii nových pojmov. Učiteľ má vo vyučovaní k dispozícii učebné úlohy z praktickej učebnice Prvouky. Výskumným zámerom bolo obsahovou analýzou učebných úloh v učebnici skúmať, či uvedené úlohy rešpektujú rozvoj myslenia žiaka v súlade s Bloomovou taxonómiou cieľov. Výsledky skúmania sa stanú bázou pre tvorbu didaktických materiálov, konkrétne k témam, ktoré sa vzťahujú k učeniu sa o lese a k uvedomovaniu si súvislostí s udržateľným rozvojom.

Kľúčová slova Praktická učebnica Prvouky, úlohy a cvičenia, rozvíjanie myslenia, taxonómia cieľov.

1. ÚVOD

Úvodné ročníky žiaka v základnej škole prinášajú so sebou riešenie rozmanitých sociálnych situácií, ale aj príležitosť pre ciele pozorovanie, objavovanie a spoznávanie prírodného či spoločenského prostredia. Systém pojmového uchopenia z vonkajšej reality by mal žiak nájsť v obsahu a vyučovaní premetu Prvouka. Okrem porozumenia pojmov, by mal učiteľ stimulovať a ciele rozvíjať u žiakov aj myšlienkové procesy. Do istej miery mu k tomu môže byť nápomocná špecifická didaktická pomôcka – učebnica. V našom príspevku sa zameriavame na skúmanie obsahu učebnice Prvouky pre druhákov (2016). Konkrétne boli predmetom nášho skúmania učebné úlohy tejto praktickej učebnice. Termín praktická učebnica uvádzame z toho dôvodu, že žiaci v druhom ročníku ešte nemajú zvládnuté čítanie na takej úrovni, aby mohli pracovať so súvislým učebným textom.

Dá sa predpokladať, že učebné úlohy v učebniciach rešpektujú vekové osobitosti žiakov z hľadiska ich kognitívnych procesov. Práve kladením správnych otázok však môže učiteľ nielen stimulovať žiaka k samostatnému mysleniu, ale rovnako sa môže prostredníctvom odpovedí dozvedieť veľa o jeho hladine myslenia, o jeho potrebách, záujmoch. Následne to môže učiteľa motivovať k tvorbe ďalších otázok s rešpektom k individuálnym osobitostiam žiaka a k jednotlivým témam. Spomenieme, že už Rýdl (2003)

upozorňoval na to, že kľúčom k vzdelávaniu by mala byť vo vyučovaní otázka. Aj v našej pedagogickej praxi sa nám ukazuje, že učitelia nemajú istotu v kladení otázok, ktoré by systematicky rozvíjali myslenie žiakov. Aj táto skúsenosť bola pre nás motívom k analýze dokumentov, pretože sme presvedčení, že v druhom ročníku ZŠ, je dostatočný priestor na stimulovanie myslenia práve v predmete Prvouka. Rozmanitými úlohami v rámci témy učíme žiakov myslieť – porovnávať, triediť, hľadať a nachádzať príčiny a dôsledky, či vyvodzovať, alebo tvoriť predpoklady. Keď zistia, že vždy nemusí byť len jedna odpoveď správna, povzbudí ich to k samostatnému premýšľaniu, ale aj k schopnosti a odvahe vyjadriť sa. Takýto obsah a spôsob vyučovania môže byť dobrým základom pre utváranie si konkrétnych predstáv, ale aj vzťahu k životnému prostrediu, k porozumeniu potreby chrániť ho.

2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Kľúčovými teoretickými oblasťami, z ktorých náš výskum vychádza sú vyučovací predmet Prvouka, konkrétne pracovná učebnica Prvouky pre 2. ročník ZŠ a Bloomova taxonómia kognitívnych cieľov. Rozhodli sme sa pre Bloomovu taxonómiu z toho dôvodu, že v nej vidíme logické štruktúrovanie s rešpektom k rozvíjaniu myslenia žiaka mladšieho školského veku, ktoré by mali rešpektovať aj učebné úlohy v učebniciach.

Súčasťou učebných úloh je aj kladenie otázok. Získať odpovede na dané otázky žiakovi umožňujú práve kognitívne procesy. To nám potvrdzuje aj nasledovné tvrdenie Daniela (2003), podľa ktorého práve poznávacie procesy človeku umožňujú tvoriť si určitý obraz sveta, učí sa v ňom orientovať a chápať ho. Tieto procesy majú za cieľ prijímať a spracovávať informácie z vnútorného a okolitého vonkajšieho sveta. Kognitívne procesy obsahujú vnímanie, predstavy, pozornosť, pamäť, myslenie a reč. Sternberg (2002) dodáva, že danými kognitívnymi procesmi sa zaoberá kognitívna psychológia, ktorej predmetom sú otázky: Ako ľudia vnímajú informácie, ako sa ich učia, ako si ich pamätajú, a ako o nich premýšľajú. Prostredníctvom kognitívnych – poznávacích procesov teda žiak nadobúda rôzne poznatky a informácie o svete a prostredí.

Schopnosti logicky myslieť a uvažovať sa človek musí naučiť. Najvhodnejším obdobím je podľa Bäckerovej (2014) práve mladší školský vek. Autorka ďalej pripomína, že logické myslenie má svoj

základ už od narodenia a neustále sa zdokonaľuje a rozvíja. Upozorňuje na vek 6 – 8 rokov, kedy nastáva ďalší pokrok v logickom myslení. Dieťa nachádza, hľadá iné vlastnosti predmetov a tým sa u neho rozvíja systematickosť a komplexnosť. V tejto súvislosti by sme chceli upriamiť pozornosť aj na kritické myslenie. To je založené na stratégiách, ktoré podporujú rôzne spôsoby komunikácie a overovanie svojich riešení či nápadov a patrí sem: diskusia, debata, beseda, dialóg, skupinová práca, a v školskom prostredí napríklad aj zverejnenie práce žiakov. Všetky uvedené pedagogicko-didaktické postupy majú spoločného menovateľa – otvorená otázka a odpoveď – myšlienková aktivita žiaka.

2.1 Vyučovaci predmet Prvouka

V kurikule pre primárne vzdelávanie v Slovenskej republike máme popri hlavných vyučovacích predmetoch, ako slovenský jazyk a matematika, významné postavenie aj predmet Prvouka. Legislatívny rámec predmetu je vymedzený Inovovaným štátnym vzdelávacím program pre primárne vzdelávanie 2015 (ďalej len iŠVP, 2015). Rámcový učebný plán (In iŠVP, 2015) stanovuje, že Prvouke sa v 1. ročníku ZŠ venuje 1 vyučovacia hodina týždenne a v 2. ročníku 2 vyučovacie hodiny týždenne. Vzdelávací štandard Prvouka (2015) popisuje Prvouku ako vyučovaci predmet, ktorý vo svojom obsahu vzdelávania prepája poznatky z prírodovedných a spoločenskovedných štúdií. Znamená to, že žiak sa prostredníctvom prírodovednej oblasti oboznamuje so zákonitosťami prírodných procesov, spoznáva prírodu ako systém a vedie žiaka k uvedomeniu si dôležitosti ochrany prírody.

Z hľadiska sociálnych štúdií vytvára obsah vzdelávania Prvouky základný pilier oboznamovania žiaka so spoločenským prostredím, s ľuďmi, kultúrou, históriou, a to všetko vo vzájomných väzbách. Už Navrátilová (1986), na ktorú nadväzujú Doušková (2003) a Klusák (2010), vyzdvihovali dôležitosť predmetu Prvouka z hľadiska jej edukačných cieľov. Uvedení autori akcentujú, že vyučovanie Prvouky plní:

- vzdelávacie ciele - poznatky o živej a neživej prírode, spoločnosti a spoločenskom živote, domove a pod.,
- výchovné ciele - rozvoj osobnosti žiaka, morálnych vlastností, spoločenského správania, kladnému vzťahu k prírode a jej ochrane, k práci, k rodičom, domovu a ďalším.

Vyučovaci predmet Prvouka má okrem uvedených cieľov rozvíjať komunikačné zručnosti v súčinnosti s kognitívnymi funkciami a akcentuje na rozvoj logického, kritického a pojmového myslenia žiaka mladšieho školského veku. To, či sa však tieto ciele vyučovania Prvouky budú naplňať závisí od vlastnej tvorivej činnosti učiteľa, ale aj od dostupnosti učebných obsahov v podobe textov v pracovných učebniciach, učebných pomôcok a do istej miery aj od kladenie otázok žiakom, konkrétne od ich vetných konštrukcií.

2.2 Pracovná učebnica Prvouky pre 2. ročník ZŠ

Ako sme uviedli vyššie, legislatívne záväzný obsah vzdelávania Prvouky stanovuje iŠVP (2015), konkrétne vzdelávací štandard Prvouka (2015). Učiteľ v procese vyučovania Prvouky tento obsah rešpektuje, pričom priamym materiálom, na základe ktorého postupuje, je hlavne učebnica Prvouky.

O učebnici hovorí Turek (2014) ako o najdôležitejšom a najkonkrétnejšom nositeľovi učiva, ktoré si má žiak osvojiť. Pre potreby edukačného procesu Prvouky v 1. a 2. ročníku ZŠ sa využíva pracovná učebnica ako modifikovaný variant učebnice.

Pracovnú učebnicu môžeme charakterizovať ako interaktívnu učebnú pomôcku, ktorá je tvorená pracovnými listami pozostávajúcimi z didaktických úloh a obrázkov. Tie sú prispôbené kognitívnym možnostiam žiaka mladšieho školského veku, konkrétnemu ročníku. Didaktická úloha, resp. cvičenie v praktickej učebnici je určené pre žiaka k dosiahnutiu stanoveného študijného cieľa (Turek, 2014). Definíciu ďalej rozširuje Čtrnástová (2009) tvrdením, že učebná úloha je požiadavka na žiaka, aby realizoval konkrétnu cieľavedomú činnosť smerujúcu k dosiahnutiu vopred stanoveného cieľa. V našom výskume sa venujeme analýze pracovnej učebnice Prvouka pre druhákov od autoriek Rút Dobišová Adame, Oľga Kováčiková (2016).

2.3 Bloomova taxonómia kognitívnych cieľov

Súčasná spoločnosť apeluje na to, aby žiak v procese vyučovania nebol len pasívnym príjemcom informácií, ktoré mu odovzdáva učiteľ, ale aby poznanie získaval vlastným konaním a myšlienkovou aktivitou. Kostrub (2007) v tejto súvislosti hovorí, že učiteľ vytvára adekvátne podmienky pre učenie sa žiaka, ktoré zabezpečia aktivnosť učiaceho sa subjektu a zamedzia jednostranné ovplyvňovanie zo strany učiteľa. Takto orientovaný vyučovaci proces vychádza z princípov konštruktivismu, kedy nejde len o samotné získanie vedomostí, ale Turek (2014) pripomína, že je dôležitý je aj proces ich získavania.

Ako sme uviedli vyššie, medzi jeden z hlavných cieľov Prvouky patrí rozvíjanie kognitívnych funkcií žiaka. V procese vyučovania Prvouky zadáva učiteľ žiakovi rozmanité učebné úlohy. V snahe o rozvíjanie kognitívnych štruktúr žiaka by mal byť žiak konfrontovaný učebnými úlohami, ktoré sa opierajú o taxonómiu kognitívnych cieľov. A to nezávisle od toho, či ide o učebné úlohy nachádzajúce sa v pracovnej učebnici Prvouky, alebo o učebné úlohy vytvorené učiteľom. Ako uvádzajú Kalhous (2009) a Turek (2014), v súčasnosti je známych viacero taxonómií kognitívnych cieľov, pričom sa zhodujú, že najznámejšou a pre podmienky nášho školstva najjednoduchšie aplikovateľnou je taxonómia B. S. Blooma. Konkrétne jej revidovaná podoba vytvorená L. A. Andersnovou a D. R. Kratwohlom v roku 2001 (Valent, 2007), ktorá sa svojou dvojdimenzionálnou štruktúrou viac približuje konštruktivistickému prístupu. Turek (2014) a Valent (2007) uvádzajú revidovanú Bloomovu taxonómiu, ktorá je tvorená dimenziou poznatkov – faktografické, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne a dimenziou kognitívnych procesov – zapamätať si, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť. K jednotlivým kognitívnym procesom ďalej uvádzajú nasledovné podkategórie:

- zapamätať si – znovuspoznanie, vybavenie si z pamäti,
- porozumieť – interpretovanie, uvádzanie príkladu, triedenie, sumarizovanie, usudzovanie, porovnávanie, vysvetľovanie,
- aplikovať – realizácia, uplatnenie.
- analyzovať – diferencovanie, organizovanie, prisudzovanie
- hodnotiť – overenie, posudzovanie,
- tvoriť – generovanie, plánovanie, produkovanie.

Ak chceme stimulovať myslenie žiaka, jeho logické a kritické myslenie, v popredí pedagogického myslenia učiteľa by mala stáť správna tvorba otázky. Práve správnym položením otázky žiakovi dokážeme v jeho odpovedi dešifrovať, ako žiak rozmýšľa. Ak však položíme len zisťovaciu otázku, či si žiak pamätá, nerozvíjame jeho ďalšie myšlienkové operácie. Častou chybou v kladení otázok je tiež fakt, že prvé otázky smerujú k zložitejším myšlienkovým operáciám, čím nedodržíme zásadu postupnosti, prípadne sa viaceré v viažu k tej istej oblasti. Aj z toho dôvodu sme sa rozhodli

uskutočniť analýzu pracovných učebníc Prvouky, kde sme skúmali, aké otázky a úlohy sú v týchto učebniciach.

3. UČEBNÉ ÚLOHY V PRVOUKE S DÔRAZOM NA REŠPEKTOVANIE KOGNITÍVNYCH CIEĽOV

3.1 Cieľ výskumu

Predkladaná štúdia prezentuje výsledky nášho výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, aké sú učebné úlohy v pracovnej učebnici Prvouky pre 2. ročník ZŠ, ktoré rešpektujú rozvoj myslenia žiaka v súlade s Bloomovou taxonómiou cieľov.

Vzhľadom k uvedenému výskumnému cieľu bolo našim zámerom analyzovať a vyhodnotiť učebné úlohy v pracovnej učebnici Prvouka pre druhákov (Dobišová, Kováčiková, 2016), vo vzťahu ku konštruktivistickému prístupu. Ak hovoríme o učebnej úlohe, ktorá je konštruktivisticky orientovaná, máme tým na mysli, že podnecuje myšlienkovú aktivitu žiaka. Znamená to, že sme sa zaoberali učebnými úlohami z hľadiska špecifikácie, teda akú úroveň poznania vyžadujú uvedené úlohy od žiaka podľa Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov – zapamätať si, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť.

3.2 Výskumný súbor a výskumné metódy

Predmetom nášho skúmania boli učebné úlohy v pracovnej učebnici Prvouky pre 2. ročník ZŠ. Aby sa nám podarilo predmet skúmania objasniť, reprezentujú náš výskumný súbor hotové (Gavora, 2015) pedagogické dokumenty (Hendl, 2016). Relevantný význam pre naše výskumné potreby mala pracovná učebnica Prvouka pre druhákov (Dobišová, Kováčiková, 2016). Výskum sme realizovali v roku 2020.

Využitou výskumnou metódou bola obsahová analýza textu, ktorá podrobuje analýze komunikát, ktorý predstavuje súbor výskumných dát (Gavora, 2015). V našom konkrétnom výskume sme analyzovali latentný, teda skrytý obsah textu. Získané výskumné dáta sme následne kvantifikovali, čím sme smerovali k naplneniu cieľa výskumu. K získavaniu výskumných dát sme smerovali deduktívnym spôsobom obsahovej analýzy (Gavora, 2015), kedy sa existujúce dáta vzťahujú k teoreticky definovaným kategóriám. Čo pre nás znamenalo, že existujúce dáta – učebné úlohy, v pracovnej učebnici Prvouky, sme prostredníctvom výskumného nástroja – kódovacieho hárku, priradili k vopred stanoveným kategóriám – zapamätať si, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť. Kvantitatívne dáta, ktoré sme získali prostredníctvom kódovacieho hárku podliehali vyhodnoteniu prostredníctvom matematicko-statistickej metódy. Pomocou nej sme určili frekvenciu, t.j. absolútnu a relatívnu početnosť výskytu, analytických kategórií – zapamätať si, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť.

3.3 Výsledky výskumu, ich analýzy a interpretácia

Výsledky analýzy učebných úloh v pracovnej učebnici Prvouka pre druhákov (Dobišová, Kováčiková, 2016) uvedieme najskôr v nasledujúcom grafickom zobrazení a neskôr ich interpretujeme:

Tabuľka 1: Učebné úlohy v pracovnej učebnici Prvouka pre druhákov

Úroveň kognitívnych procesov	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť v %
Zapamätať si	71	19,94
Porozumieť	147	41,29

Aplikovať	30	8,43
Analyzovať	33	9,27
Hodnotiť	36	10,11
Tvoriť	39	10,96
Spolu	356	100

Celkový počet učebných úloh určených pre žiaka bol v tejto pracovnej učebnici 356. Ako vidíme, dominujúce úlohy sa viažu ku kognitívnej úrovni – Porozumieť. Z celkového počtu úloh, predstavuje ich zastúpenie až 41,29%. Druhé najviac frekventované učebné úlohy sú zamerané na úroveň zapamätania si. Ich celkový počet je 71, čo značí 19,94% úloh z celkového počtu 356. Na opačnej strane sú úlohy na aplikáciu, ktorých podiel je z celkového počtu úloh len 8,43%. Podobne nízku mieru zastúpenia majú aj úlohy zamerané na analýzu – 9,27%, hodnotenie – 10,11% a tvorbu – 10,96%. Ako teda vidíme, väčšina úloh, až 69,66% je zameraná na rozvíjanie nižších kognitívnych funkcií.

V rámci obsahovej analýzy sme tiež venovali pozornosť aj podkategóriám jednotlivých úloh. Ich prehľadnejšie štruktúrovanie uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 2: Učebné úlohy v učebnici Prvouka pre druhákov vo vzťahu k podkategóriám úrovni poznávacích procesov

Kategória poznávacích procesov	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť v %
Zapamätať si		
Znovospoznanie	21	5,90
Vybavenie si z pamäti	50	14,04
Porozumieť		
Interpretovanie	37	10,39
Uvádžanie príkladu	15	4,21
Triedenie	19	5,34
Sumarizovanie	3	0,84
Usudzovanie	36	10,12
Porovnávanie	16	4,49
Vysvetľovanie	21	5,90
Aplikovať		
Realizácia	17	4,78
Uplatnenie	13	3,65
Analyzovať		
Diferencovanie	21	5,90
Organizovanie	12	3,37
Prisudzovanie	0	0
Hodnotiť		
Overovanie	3	0,84
Posudzovanie	33	9,27
Tvoriť		
Generovanie	12	3,38
Plánovanie	14	3,93
Produkovanie	13	3,65
Spolu	356	100

Ako vidíme najčastejšími učebnými úlohami v pracovnej učebnici sú úlohy vyžadujúce od žiaka vybavenie si poznatkov z pamäti. Tieto úlohy predstavujú 14,04% z celkového počtu úloh. Nepovažujeme to za pozitívum, pretože kľúčovou úlohou učiteľa je učiť žiaka myslieť v súvislostiach. O to je to dôležitejšie v predmete Prvouka, kde sa žiak učí porozumieť odporovaným javom a vzťahom medzi nimi. Naopak, ako pozitívum môžeme hodnotiť fakt, že sa venuje pozornosť úlohám, ktoré si vyžadujú uvažovanie – interpretácia. Tieto úlohy tvoria 10,39% a v tesnom závесе za nimi sú úlohy na usudzovanie – 10,12%. Učebné úlohy, ktoré sa

v pracovnej učebnici nevyskytujú vôbec, sú úlohy zamerané na prisudzovanie. Opäť to hodnotíme ako negatívum, pretože v Prvouke ako v pojmotvornom procese musíme aplikovať úlohy tohto typu. Žiak by mal vyvodzovať pojmy, na základe prisudzovania napr. vlastností, tie vychádzajú zo znakov všeobecných, zvláštnych či jedinečných. Z veľkého počtu učebných úloh, až 356, majú rovnako nízke zastúpenie úlohy na overovanie, tvoria iba 0,84%. Musíme konštatovať, že v tejto podrobnejšej tabuľke opäť vidieť dominantné zastúpenie kategórií poznávacích procesov smerujúcich k rozvoju nižších kognitívnych procesov. Aj z toho dôvodu sme sa rozhodli vo výskume pokračovať, ale to už prekračuje rámec predloženej štúdie.

4. ZÁVER

Vyučovací predmet Prvouka je predmet, ktorý tvorí vedomostný, postojový a spôsobilostný základ pre ďalšie predmety. Žiakom poskytuje príležitosť osvojiť si poznatky súvisiace s prírodou a spoločnosťou. Treba zdôrazniť, že utvára a buduje u žiaka pozitívny vzťah k prírode, ale aj k spoločnosti a učí ho správať sa zodpovedne nielen k sebe, svojmu okoliu, ale aj k životnému prostrediu. Umožňuje mu tiež osobnostný a sociálny rozvoj. Z hľadiska prírodovednej oblasti sa zameriava na poznávanie organizmov, živého i neživého prostredia, na ich vzájomné vzťahy. Žiaci prostredníctvom skúmania rôznych prírodných javov sa oboznamujú s prírodou a jej okolím, učia sa ho skúmať a objavovať. Už v samotných cieľoch Prvouky (2016) je zakomponované, že u žiakov máme rozvíjať pozorovaciu schopnosť, schopnosť porovnávať, učiť ich zoskupovať, triediť, vytvárať vlastné úsudky, tvoriť závery, učiť ich argumentovať a viesť diskusiu. Rovnako by sme ich mali viesť k schopnosti rozlišovať nevhodné a vhodné správanie, uvedomovať si a rešpektovať rozdielne vlastnosti ľudí, učiť ich porozumieť pravidlám, ich významu pre seba, iných, ale aj pre spoločnosť. V neposlednom rade by sme ich mali oboznámiť s možnými rizikami nášho rozhodovania, správania aj konania. Všetky tieto úlohy by mali mať pravidlá, postupnosť a didaktický systém. Ak budeme so žiakmi smerovať systematickým prístupom k uvedeným cieľom, je tu veľký predpoklad, že sa nám podarí rozvíjať nielen ich logické myslenie, ale aj ich kritický pohľad na sociálne a prírodné javy, s dôrazom na zmysel pre zodpovednosť.

Zdroje

- BÄCKER, BRAUN, K. 2014. Rozvoj inteligencie u detí od 3 do 6 let. Praha : Grada, 2014. 200 s. ISBN 978-80-2474-798-9.
- ČTRNÁCTOVÁ, H. 2009. Učebné úlohy v chémii. Praha : Karolinum, 2009. 87s. ISBN 978-80-4261-666-7.
- DANIEL, J. 2003. Prehľad všeobecnej psychológie. Nitra: Enigma. 278 s. ISBN 80- 89132-05-7
- DOBIŠOVÁ ADAME, R., KOVÁČIKOVÁ O. 2016. Prvouka pre druhákov. Bratislava : AITEC s. r. o., 2016. 96 s. ISBN 978-80-8146-124-8.
- DOUŠKOVÁ, A. 2003. Učenie sa žiaka v prírodovednom a spoločenskom kontexte. Banská Bystrica : PF UMB, 2003. 144 s. ISBN 80-8055-807-8.
- GAVORA, P. 2015. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. In Pedagogická orientace [online]. 2015, roč. 25, č. 3 [2020-10-11]. Dostupné na internete: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670/pdf_gavora>. ISSN 1805-9511.
- HENDL, J. 2016. Kvalitatívny výzkum: základní metody a aplikace. 4. vyd. Praha : Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2009. Školní didaktika. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-807-36-7571-4.
- KLUSÁK, M. 2010. Poznávání sociálního prostředí. In Předškolní a elementární pedagogika. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9, s. 363-399.
- KOSTRUB, D. 2007c. Niektoré špecifiká teórií učenia sa uplatňované vo výučbe. In Fórum o premenách školy v 21. storočí. Bratislava : PF UK, 2007. ISBN 978-80-969146-7-8, s. 91-98.
- NAVRÁTILOVÁ, K. 1986. Didaktika prvouky. Nitra : PF UKF, 1986. 148 s.
- RÝDL, K. 2003. Inovace školního systému. Praha : ISV, 2008. 281 s. ISBN 80-86642-17-8.
- STERNBERG, R. J. 2002. Kognitívni psychologie. Praha : Portál, 2009. 636 s. ISBN 978-80-7178-376-5.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 27 s. [cit. 2019.02.18]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>>.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2015. Vzdelávací štandard Prvouka. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 13 s. [cit. 2019.02.18]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf>.
- TUREK, I. 2014. Didaktika. 3. vydanie. Bratislava : Wolters Kluwer, s. r. o. 2014, 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- VALENT, M. 2007. Taxonómia vzdelávacích cieľov v novom šate. In Pedagogické rozhľady. ISSN 1335-0404, 2007, roč. 16, č. 5, s. 14-17.

Export Credit Insurance, Risk classification and Current Development: Application in the Czech Republic

Michaela Petrová¹
Martina Krügerová²
Michal Koziel³

¹ VŠB – Technical University of Ostrava, Sokolská třída 33, Ostrava 1, 702 00 Czech Republic, e-mail: michaela.petrova@vsb.cz

² VŠB – Technical University of Ostrava, Sokolská třída 33, Ostrava 1, 702 00 Czech Republic, e-mail: martina.krugerova@vsb.cz

³ VŠB – Technical University of Ostrava, Sokolská třída 33, Ostrava 1, 702 00 Czech Republic, e-mail: michal.koziel@vsb.cz

Grant: SP2020/77

Name of the Grant: Hodnocení rizik v mezinárodním obchodě na příkladu vybraných zemí OECD a minimalizace rizik v kontextu českého exportéra

Subject: AE - Management, administration and clerical work

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract Credit insurance provides an opportunity for exporters to insure international territorial risks. For these purposes, credit insurance companies compile their own risk maps in order to offer the best possible credit insurance solutions worldwide. A number of variables are reflected in the parameters of credit insurance. The aim of the article is to identify the influence of the classification of territorial risk on the insurance rate of credit insurance applied on the example of the Czech Republic. Territorial risk classification is expected to be significantly affected by the Covid pandemic. The authors of the article are currently assessing the changes due to the coronavirus pandemic on credit insurance. The Covid pandemic has not only affected the assessment of risks by credit insurers but is also expected to affect the setting of credit insurance limitations. As a result, the dependence of the insurance rate on the assessment of the territorial risk of the exporting country and the buyer's assessment will deepen.

Key words country risk classification, Covid-19, credit insurance, export, territorial risk

1. INTRODUCTION

Credit insurance is one of the most widespread forms of export promotion worldwide. It provides exporters with the opportunity to insure credit risks associated with high-risk export transactions. At the same time, it is available for export transactions that cannot be insured in the private commercial insurance market. Credit insurance is closely related to territorial risks, for the coverage of which credit insurance companies offer special products. In the case of territorial risk, the state has an irreplaceable role, through state-supported export credit agencies (credit insurance companies).

Export Credit Agencies as ECAs are public agencies and entities that provide government-supported loans, guarantees and insurance to companies from their home country that seek to do business overseas in developing countries and emerging markets. ECAs operate internationally. In most countries, there is at least one export credit agency. They fund more private sector projects in the developing world than any other class of financial institution.

The financing of export credits and their insurance is internationally regulated. The basic international rules regulating the operation of export credit insurance are set out in the OECD Consensus (Arrangement on Guidelines for Officially Supported Export Credits), the implementation of which is ensured by the Working Party of the OECD Trade Directorate for Export Credits and Credit Guarantees. It also sets out the methodology for assessing the riskiness of the customer country and defines the rules for setting insurance rates.

Limitation of losses for cases of damage due to territorial risks is possible by appropriate territorial diversification of trade, credit, and investment activities of the exporter. Credit insurance thus helps exporters protect their transactions. But it also helps identify potential hazards and assess, evaluate, and manage risks.

Given that credit insurance is closely related to territorial risks, it means that changes in the field of political risks significantly affect the parameters of specific insurance products. One of the major risk factors in recent times is also the COVID-19 pandemic, which unpredictably affects the situation in individual countries. The Covid pandemic changes the view of economic development, political risks and is reflected in the risk assessment and credit insurance limitations.

The aim of the article is to identify the influence of the classification of territorial risk on the insurance rate of credit insurance applied on the example of the Czech Republic. The authors of the article try to fill a gap in the market and evaluate the effects of changes in risk classification due to new and current trends on credit insurance.

2. LITERATURE REVIEW

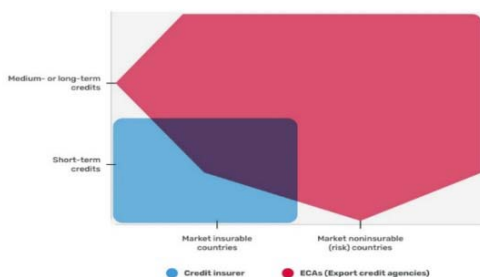
The definition of the term territorial risk is important in terms of the possibility of using insurance coverage with state support. Territorial risk arises from the uncertainty of the political and macroeconomic development of individual countries, but it can also be the result of administrative measures, natural disasters, boycotts of goods, embargoes, etc. This group of risks is difficult to quantify in advance. These are mostly risks, that may have a negative impact

on the results of individual business transactions, but also on the implementation of business plans in a particular country in the future. They have a significant impact especially on long-term international contracts and foreign direct investment. Hudakova, Masar, Luskova, Patak (2018) write about the importance of risk management in companies and the need to identify risks in the business environment.

Territorial risk can be divided into political risk, commercial political risk, currency and exchange rate risk. Although, as we know, the risks are interdependent, and management must be comprehensive. Political risk is the risk of war, blockade, internal political aspects of the state (civil unrest, strikes, expropriation), which leads to the reduction or cessation of economic relations, the inability to dispose of goods, or even the confiscation of goods. We refer the interested reader to Pahud de Mortanges and Allers (1996) or Benáček, Lenihan, Michalíková, Andreosso-O'Callaghan, Kan (2014) for an analysis of the definition of political risk. According to ECAs, political risks are force majeure from the point of view of trade participants. These include, for example, administrative or legislative measures of the debtor's country to prevent him from repaying, or also political events in the debtor's country in the form of revolutions, wars, general strikes. Furthermore, the ban on payments and the risk of a payment moratorium, which is reflected in the impossibility of payment of receivables by debtors due to the prevention caused by state measures. Commercial policy risk is represented by an embargo on the import of goods, duties, taxes, restrictions, hygiene, technical regulations, etc. Credit insurance companies that offer solutions related to the international environment compile their own risk maps to offer the best possible credit insurance solutions worldwide.

There are different export financial support systems in different countries, which are similar in their own way. One of the most important is support in the form of export credit insurance (Vávrová, 2014; Böhm, Janatka, 2004). Bakeš (2012) states that it is not possible to obtain reinsurance in a commercial way to insure territorial and long-term commercial risks. For this reason, in all countries with a significant share of exports in the economy, there are state-supported credit insurance companies (ECAs), whose activities in the area of territorial and long-term commercial risk insurance are provided by the state, usually by taking state guarantees for the activities of such insurance companies. Figure 1 graphically shows this.

Figure 1: Distribution of territorial risk coverage



Source: EGAP (2020), own elaborating

Commercial export credit insurance differs from guarantees provided by public ECAs. The key difference is that private export credit insurance usually covers short-term loans with a holding of 60-120 days, while public guarantees generally cover projects with a duration of between 2 and 5 years. ECAs and commercial insurers may, in certain cases, partially supplement or assist each other with their products. An example could be a commercial loan, which covers a part of the contract and which cannot be covered by a state

agency, for example due to a down payment (for ECAs transactions, according to the OECD consensus, it is 15%). A commercial loan can also cover costs that the customer has to pay when negotiating or at the beginning of the contract and can spread these over times thanks to the loan. Of course, that commercial insurance is used in cases where the ECA cannot insure the contract on grounds of international or internal rules that must be followed. In the Czech Republic, the Export Guarantee and Insurance Corporation (abbreviation EGAP) has been authorized to operate export credit risk insurance since 1992.

There is ample empirical research on the effectiveness of export support. Interesting studies discuss the effects or relationship of public export credit agencies on the export of countries or its stimulation (Moser, Nestmann, and Wedow, 2008; Baltensperger, Herger, 2009; Berg, Beveren, Lemmers, Span and Walker, 2019). These studies reveal a positive correlation between the supply of public export credit insurance and exports. Although Baltensperger and Herger (2009) found that there is a significant dependence only on exports to developed countries, not for exports to high-risk or developing countries. Van der Veer (2015) complements a study on the role of commercial credit insurers in world trade. Rienstra-Munnicha, Turvey (2002) focused on how export credit risks affect exports and how export credit guarantees, or insurance reduce the risk of non-payment of export sales. According to Rienstra-Munnicha, Turvey (2002), goods are probably to be less exported to countries with poor credit ratings due to high default rates, and export credit insurance can be used to mitigate these risks.

The coronavirus pandemic remains a major source of uncertainty for the world economy. It also affected the credit insurance market. In response to the global situation of the pandemic, the scope of the export insurance company is expanded to provide guarantees for the repayment of credit to exporters and manufacturers. This creates an effective tool to support especially manufacturing companies with export potential in response to the COVID-19 pandemic. In practice, this means, for example, that EGAP can also participate in securing exports to the market of the largest trading partner of the Czech Republic - Germany.

The Covid pandemic also affected the risk assessment and, as we know, the parameters of credit insurance will also be affected (Berne Union, 2020; Coface, 2020; AU Group, 2020). The Berne Union report (2020) shows that The World Bank is forecasting a 5.2% contraction in global GDP for 2020 and Atradius predicts a 26% increase in global corporate insolvencies. Coface (2020) also predicts the growth of corporate insolvency up to 2021 compared to 2019. No one is likely to avoid this crisis, and the world economy has stopped abruptly and unexpectedly. The pandemic has resulted in a dramatic reduction in economic growth around the world. Coface (2020) anticipates that this trend should affect all of the main mature economies: United States (+43%), United Kingdom (+37%), Japan (+24%), France (+21%), Germany (+12%). However, many emerging economies (+44% in Brazil, +50% in Turkey) will also be disrupted by the economic consequences of lockdown measures combined with the fall in tourism revenues, expatriate workers' remittances and revenues linked to the exploitation of commodities of which prices have fallen. This has the effect of increasing short-term corporate credit risk, while also drawing attention to differences across business sectors, which may deepen compared to previous years.

Due to the pandemic, credit insurers are facing the most difficult situation since they started their business, and the extent of the expected losses is large. In countries such as Belgium, Denmark, France, Germany and the United Kingdom, credit insurers have sought state support. As a result, a state reinsurance agreement was

reached between these states and insurance companies to cope with the flood of damages expected in the second half of 2020 and early 2021. However, no agreement has been reached in other countries so far and there is no united approach. (AU Group, 2020).

3. METODOLOGY AND FINDINGS

The aim of the article is to identify the effect of territorial risk classification on the credit insurance premium rate applied on the example of the Czech Republic and to define the effects of the coronavirus pandemic on the credit insurance market and risk assessment. The authors mainly use methods of scientific work based on the evaluation of secondary data. For the analysis of the insurance rate, the authors draw data from the official website of the credit insurance company Export Guarantee and Insurance Corporation.

We will now focus on territorial risk and its assessment methodology in terms of the needs of credit insurance with state support. As part of the focus of the article, we are interested in ratings directly by credit insurance companies, however, it should be noted that there are other rating assessments of country risk. Ratings are carried out by various agencies, which are, in many cases, of great importance for further development for both investors and creditors.

The most significant impact is the political risk assessment. This can be caused by an unexpected reduction or even interruption of economic relations with the area, which leads to consequent damage to goods or unpaid receivables, loss of market processing costs, deprivation of property, etc. It is of course more pronounced in countries with political instability. Evaluation is hindered by the fact that it is relatively difficult to anticipate some policy acts and events in the longer term.

The OECD sets out the methodology for assessing the riskiness of the consumer country and defines the rules for setting insurance rates. The classification of countries according to the degree of territorial risk is carried out periodically several times a year. For the purpose to determine the riskiness of individual countries as objectively and methodologically as possible, the econometric Country Risk Assessment Model - CRAM is used. Model processes the most update macroeconomic data on the financial and economic situation from the International Monetary Fund and the World Bank and data on the payment experience of export credit insurance companies - participants in the OECD Consensus. The result is a quantitative assessment of the country's credit risk. The model is based on three groups of risk indicators, namely the payment experience of all OECD export credit agencies with a given country, the financial situation and economic stability of the evaluated countries. Subsequently, other factors are included that are not included in the input data of the model for territorial risks, especially political risk and other risks that cannot be easily quantified (OECD, 2020a). The model is not applied to OECD countries, which are classified by the World Bank as high-income countries (the Czech Republic is also included).

The country risk classification is used to consider the country's risk. The individual categories express the probability that countries or their entities will not be able to meet their obligations arising from the import of goods or services due to the economic situation of the country. Countries are classified into 8 risk categories 0 to 7, where the 7th category is represented by the countries with the highest level of territorial risk and the 1st category by the countries with the minimum level of risk. Category 0 (zero) includes countries with advanced financial markets that do not deal with territorial risks.

Export operations of category 0 countries can be insured by ordinary commercial insurance companies, that means without state support. But under the conditions stated by EGAP (2020), "*that the minimum insurance rates of state-supported insurance companies should not be lower than the market rates of commercial (non-state-supported) financial institutions.*" Category 0 includes most EU countries, USA, Japan, South Korea, etc. However, even here, due to the Covid pandemic, significant changes are taking place and will continue to occur. The authors of the Aon Risk Maps report (AON, 2020) also point out that the multiplication of risk in connection with Covid-19 has shown fundamental changes in risk maps.

Although there is a uniform OECD classification, individual credit insurers are not prevented from applying their own risk assessment and evaluation. EGAP also takes over the evaluation of the OECD methodology, but complements it with its own evaluation. It uses the so-called EGAP barometer, which has an A – F scale (so 6-degree, compared to 8-degree scale of OECD). The EGAP barometer is based on the insurance company's internal assessment, which includes the country's political, economic, and financial situation. EGAP also considers the payment experience of EGAP and partner export agencies in OECD countries, the sovereign risk arising from the structure of the economy, the political situation, the legal, security and business environment, the banking sector and others (EGAP, 2020). According to the EGAP Communication (2020), EGAP insures export transactions to all countries. EGAP also applies other internal assessments of the category 7, the countries with the highest level of territorial risk, and considers some of these countries to be uninsurable. According to other studies by the authors, the resulting EGAP assessment deviates from the official OECD categorization. Not only ECAs choose its own evaluation, commercial insurers also apply their own evaluation of territorial risks.

The identified level of risk is reflected in insurance rates, which are binding for all participants in the OECD Consensus. These are the minimum insurance rates that can be used to insure export credits to a given destination country. Thus, credit insurance companies cannot, through their further reduction, favour clients from their country to the detriment of exporters from other countries and provide them a competitive advantage. The insurance companies' own evaluations can then be reflected in an increase in the insurance rate (above the level of the minimum rate). Of course, it is not realistic for all countries to assessed exporting countries identically. The result may be that there may be differences in the insurance rate for a similar project to countries from different categories, but also within one category.

The OECD sets a Minimum Premium Rate (MPR) for Credit Risk for each category. The calculation of the MPR is based on the credit rating of the country and the credit quality of the foreign debtor (Sharov, Pinskaya, Bogachev, 2018). For the calculation of the MPR for credit risks, the country rating according to the OECD classification for categories 1 to 7 is taken into account. The level of country risk in category 0 is considered negligible, therefore the MPR for category 0 is not set. The credit risk associated with transactions in countries in category 0 is mainly related to the risk of the debtor/guarantor. *The applicable MPR is determined according to the following factors: the applicable country risk classification, the time at risk, the selected buyer risk category of the obligor, the percentage of political and commercial risk cover and quality of official export credit product provided. any country risk mitigation technique applied; and any buyer risk credit enhancements that have been applied. MPRs are expressed in percentages of the principal value of the credit as if premium were collected in full at the date of the first drawdown of the credit* (OECD, 2020b).

In addition to the category of countries, the price of insurance premiums depends, among other things, on the degree of riskiness of the buyer (OECD, 2020b). The lowest risk is indicated by CCO – public entities or companies with an exceptionally good risk profile (rating AAA to B). The CC1 group is in the same price range – the debtor or guarantor has a stable and strong ability to meet obligations (rating AAA to B). Another group is CC2 – the debtor/guarantor has a good to medium repayment ability (rating A+ to B-). Group CC3 – moderate or moderately low risk (rating BBB+ to B-). The penultimate is CC4 – for which the moderately weak credit quality is below average and there is already a risk of possible interruption of repayments (rating BB+ to B- and worse). The last and weakest credit quality is the CC5 group (rating BB- to B- and worse). According to Sharov, Pinskaya, Bogachev (2018), the most favourable conditions for support for lending to exporters will be achieved when exporting products to countries with a high degree of economic and financial stability.

The authors illustrate the interdependence of the above variables with the following example (Table 1). Within the Czech Republic, EGAP offers the product Insurance of a Medium and Long Term Export Supplier Credit against the Risk of Non Payment (referred to as "C" in EGAP's offer). The insured entity is directly the exporter

against the risk that the importer does not pay in the due date properly the whole owing sum, i.e. the price for the delivered goods and services (export claim). The export supplier's credit is a credit provided by the exporter to the foreign importer in the form of deferral of payment for the delivered goods or services. However, the export supplier's credit has not a character of a bank credit. In this case, the insurance conditions are ruled by the rules of the OECD Consensus. The maturity of the middle-term and long-term export supplier's credit (export receivable) is longer than 2 years and the importer must pay in advance (advance payment) minimally 15 % of the total export value (price agreed in the export contract). According to the rules set by OECD, the insured export is subject to evaluation of its influence on the life and social environment. In some selected cases, EGAP may require from the exporter an expert's opinion on the influence of export on the environment in importer's country (EGAP, 2020).

The approximate premium rate can be calculated by the exporter on the EGAP website. The resulting rate will be specified by EGAP on the basis of a detailed analysis of the entire contract and, as we have already stated, will also depend on the buyer's analysis.

Table 1: Influence of territorial assessment on the insurance rate

Case 1.	Risk category of the buyer SOV/CC0:		Risk category of the buyer CC1		Risk category of the buyer CC2		Risk category of the buyer CC3		Risk category of the buyer CC4		Risk category of the buyer CC5	
	in CZK	in %	in CZK	in %	in CZK	in %	in CZK	in %	in CZK	in %	in CZK	in %
1	70 000	0,70	116 000	1,16	153 000	1,53	182 000	1,82	238 000	2,38	332 000	3,32
2	116 000	1,16	166 000	1,66	204 000	2,04	249 000	2,49	306 000	3,06	396 000	3,96
3	178 000	1,78	224 000	2,24	271 000	2,71	311 000	3,11	383 000	3,83	572 000	5,72
4	261 000	2,61	303 000	3,03	358 000	3,58	406 000	4,06	558 000	5,58	716 000	7,16
5	378 000	3,78	419 000	4,19	480 000	4,80	616 000	6,16	762 000	7,62	-	-
6	487 000	4,87	528 000	5,28	683 000	6,83	823 000	8,23	-	-	-	-
7	626 000	6,26	780 000	7,80	887 000	8,87	-	-	-	-	-	-
Case 2.	Risk category of the buyer SOV/CC0:		Risk category of the buyer CC1		Risk category of the buyer CC2		Risk category of the buyer CC3		Risk category of the buyer CC4		Risk category of the buyer CC5	
	in CZK	in %	in CZK	in %	in CZK	in %	in CZK	in %	in CZK	in %	in CZK	in %
1	9 500	0,95	17 100	1,71	23 300	2,33	28 200	2,82	37 500	3,75	53 100	5,31
2	17 100	1,71	25 400	2,54	31 800	3,18	39 200	3,92	48 800	4,88	63 800	6,38
3	27 500	2,75	35 100	3,51	42 900	4,29	49 600	4,96	61 700	6,17	92 700	9,27
4	41 300	4,13	48 200	4,82	57 500	5,75	65 500	6,55	90 400	9,04	116 700	11,67
5	58 200	5,82	65 100	6,51	75 200	7,52	97 100	9,71	121 300	12,13	-	-
6	73 500	7,35	80 400	8,04	105 100	10,51	128 000	12,80	-	-	-	-
7	93 000	9,30	116 900	11,69	134 100	13,41	-	-	-	-	-	-

Source: own elaborating based on EGAP data

Explanations to the table: Case 1: Loan amount CZK 10 million, drawdown period 35 months, repayment period 35 months. Case 2: Loan amount CZK 1 million, drawdown period 55 months, repayment period 60 months. Risk categories of buyers: SOV+...Better than Sovereign; CC0... Exceptionally Good Credit Quality; CC1...Very Good Credit Quality; CC2...Good to Moderately Good Credit Quality, Above Average; CC3...Moderate Credit Quality, Average; CC4...Moderately Weak Credit Quality, Below Average; CC5...Weak Credit Quality. Classification 0 is not included in the table, as the insurance rate in this case is based on the current market valuation of a similar type of risk.

For comparison, Table 1 deals with two cases that differ in the amount of the loan, at the time of drawing the loan and at the time of loan repayment. The amount of the loan does not affect the insurance rate. If the drawdown or repayment period is close to 60 months, the insurance rate increases. In the first case, the drawdown and repayment period are chosen at a lower level than in the second case, where the repayment and drawdown period is close to the maximum possible time. When comparing, it is clear that the insurance rate also increases with a longer repayment and drawdown

period. For countries in categories 1-3, the increase in the insurance rate is not very rapid. For countries from category 4 to category 7, a significant percentage increase in the insurance rate is evident. In both cases, the insurance rate increases with a worse territorial classification of the state and also with a worse degree of risk category of the customer.

4. DISCUSSION

The effect of the classification of territorial risk on the insurance rate is demonstrated by an illustrative case where it was found that the insurance rate increases with a worse risk classification of the state and with a riskier buyer. Although the amount of the loan is lower in the second case, but the repayment period is close to the maximum possible time, the individual insurance rates are higher than in the first case.

Each insurance company strives to find out the most accurate quantitative and qualitative data, allowing the assessment of the risks assumed. The result is an in-depth analysis of each country and the different types of risk, which serves as a basis for setting prices, country risk limits and, if necessary, for specific risk acceptance conditions. The categorization of individual countries according to the degree of risk is one of the prerequisites for determining the minimum insurance rates applied to exports to these countries. In principle, the lower the risk of the destination country of export is, the lower the insurance rate is. Rienstra-Munnicha, Turvey (2002) states that exports will increase with a reduction in the probability of default, an increase in coverage or guarantee, a reduced or subsidized insurance rate, a lower risk aversion and a lower variation in pay-out amounts. Their model also shows that the offer of risk-mitigating export credit insurance makes it possible to increase the export supply. However, Baltensperger and Herger (2009) state that the offer of state-guaranteed trade credits can lead to unfavourable incentives, so exporters will take excessive risk. The results from the literature indicate that the public supply of export credit insurance is positively correlated with exports.

In connection with the coronavirus pandemic, which causes a multiplication of risks, insurance companies and exporters will be forced to supplement and often re-evaluate the rules of evaluation and classification, including evaluation criteria. Country categorizations are discussed at OECD meetings and country categorization is deteriorating (OECD, 2020). There are changes in the view of ensuring risks. EGAP CEO Jan Procházka states that during the pandemic, companies that previously did not fear the risks associated with exports are also insured. Now they want to be sure that they will get paid for their delivery. The Berne Union survey (2020) corresponds to this: "80% of members reported an increase in new demand, most commonly for short term credit and working capital products. Around a third of respondents indicated that this includes a substantial increase in inquiries from new clients."

5. CONCLUSION

In the case of the export of goods or services abroad, this business relationship is defined by several factors. There are certain risks associated with these factors that may adversely affect the performance of a given business relationship. Credit insurance companies try to respond to these factors by assessing territorial risks in individual countries and offering their insurance products in connection with this assessment. Credit insurance companies base their assessment of territorial risks in accordance with established OECD rules and apply agreed minimum insurance rates when they are setting insurance rates.

An entrepreneur who has decided to export abroad has a choice of several different products, and of course the price will play a key role here. The competitive environment of state export insurance companies and commercial insurance companies in the field of credit insurance is a benefit for all involved subjects of export financing.

This article focused on defining what factors affect the insurance rate. The sample examples showed that this rate is mainly influenced by two factors - the level of territorial risk assessment and the level of assessment of the buyer's risk category. It is therefore possible to say with certainty that, at least for the EGAP insurance company, with the increasing level of territorial risk assessment, the insurance rate for insurance products also increases. The same dependence can be seen in the case of risk assessment of buyers. There, with the increasing risk category for buyers, there is also an increase in the insurance rate. However, it should not forget the fact that although you can specify general rules for determining premium rates, in the end the insurance product will always be determined based on individual conditions for the entrepreneur. Therefore, the rates may differ from the rates given in the exemplary examples.

Another big unknown, for which no one can yet estimate its consequences, is the COVID-19 pandemic. The economic impact of the pandemic will be felt by a large proportion of exporters, because most scenarios envisage a reduction in the solvency of companies. And so even problem-free customers can face financial problems. That is why the European Commission reacted and approved ECAs, including EGAP, operations in the markets of the European Union, the USA and other developed countries. Due to the pandemic, credit insurers are facing the most difficult situation since they started their business, and the extent of the expected losses is large. The situation is therefore unprecedented and will certainly have a major impact on markets around the world, and consequently on the behaviour of credit insurers. And as can be seen from the above reports, the Covid pandemic has already affected the risk assessment, which will certainly be reflected in the parameters of credit insurance.

Sources

1. AON. *2020 Political Risk, Terrorism and Political Violence*. 2020. [online]. [2020-09-02]. https://www.aon.com/2020-political-risk-terrorism-and-political-violence-maps/index.html?promo_name=CP-risk-01-2020-07-27-riskmaps2020&promo_position=CP-risk-01&utm_source=aoncom&utm_medium=cp-risk-01&utm_campaign=riskmaps2020
2. AU GROUP. *Credit Insurance Market Survey*. 2020. [online]. [2020-09-01]. Available from: <https://tcisigorta.com/media/0h1oxo2c/credit-insurance-market-2020-au-group.pdf>
3. BAKEŠ, M. et al. *Finanční právo*. 6. ed. Praha: C. H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-440-7.
4. BALTENSPERGER, E., HERGER, N. *Exporting against Risk? Theory and Evidence from Public Export Insurance Schemes in OECD Countries*. *Open Econ Rev.* 2009. pp 545-563. DOI 10.1007/s11079-007-9076-y.
5. BENÁČEK, V., LENIHAN, H., ANDREOSSO O'CALLAGHAN, B., MICHALÍKOVÁ, E. AND KAN, D. *Political Risk, Institutions and Foreign Direct Investment: How Do They Relate in Various European Countries?* *The World Economy*. 2014. Vol 37, Is 5. <https://doi.org/10.1111/twec.12112>.
6. BERNE UNION. *Credit insurers prepare for increases in COVID-related claims in early 2021*. 2020. October 2020 Press Release. [online]. [2020-11-18]. Available from: <https://bublob.blob.core.windows.net/assets/documents/events/Media/BU%20Docs/Press%20Releases/Berne%20Union%20Press%20Release%2010.20.pdf>
7. EGAP. *EGAP media*. 2020. [online]. [2020-11-20]. Available from: <https://www.egap.cz/cs/media-1>
8. COFACE. *Economic Studies and Country Risks*. Coface Economic Research Team. 2020. 8 June 2020. [online]. [2020-

- 07-17]. Accessible from: www.coface.com/Economic-Studies-and-Country-Risks
9. VAN den BERG M, VAN BEVEREN I, LEMMERS O, SPAN T, WALKER AN. *Public export credit insurance in the Netherlands: An input–output approach*. *World Econ*, 2019, 42, pp 2774–2789. <https://doi.org/10.1111/twec.12824>.
 10. BÖHM, A, JANATKA, F. *Pojištění úvěrových rizik v mezinárodním obchodě*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0816-7.
 11. HUDAKOVA, M., MASAR, M., LUSKOVA, M., PATAK M.R. *The Dependence of Perceived Business Risks on the Size of SMEs*. *Journal of Competitiveness*, 2018, 10(4), 54–69. <https://doi.org/10.7441/joc.2018.04.04>
 12. MOSER, C., T. NESTMANN, WEDOW, M. *Political Risk and Export Promotion: Evidence From Germany*, *The World Economy*, 2008. 31(6), pp 781-803. DOI: 10.1111/j.1467-9701.2008.01102.x.
 13. OECD. *Country risk classification*. 2020. 2020a. [online]. [2020-07-15]. Available from: <http://www.oecd.org/trade/topics/export-credits/arrangement-and-sector-understandings/financing-terms-and-conditions/country-risk-classification/>
 14. OECD. *Arrangement on Officially Supported Export Credits*. 2020b. TAD/PG(2020)1, January 2020.
 15. PAHUD DE MORTANGES, CH., ALLERS, V. *Political Risk Assessment: Theory and the Experience of Dutch Firms*. *International Business Review*. 1996, 5(3), 303-318.
 16. RIENSTRA-MUNNICHA, P. TURVEY C. G. *The Relationship between Exports, Credit Risk and Credit Guarantees*. *Canadian Journal of Agricultural Economics*, 2002, 50. 281-296.
 17. SHAROV, V., PINSKAYA, M., BOGACHEV, S. *Improving Governmental Support for the Export Credit of Foreign Trade in the Eurasian Space*. *Economic and social changes: facts, trends, forecast*. 2018, 11(5), pp 74-86. DOI: 10.15838/esc.2018.5.59.5.
 18. VAN DER VEER, K. *The Private Export Credit Insurance Effect on Trade*. *The Journal of Risk and Insurance*, 2015, 82(3), 601-624. DOI: 10.1111/jori.12034.
 19. VÁVROVÁ, E. *Assessing the Consequences of Global Financial Crisis in the System of Credit Risks Insurance*. In "11th International Scientific Conference on European Financial Systems". 2014, Brno, Czech Republic, 677-683.

Social pedagogues and their involvement in residential social services

Pavla Šindlerová¹
Veronika Kohutová²
Zdenka Nováková³
Dagmar Pitnerová⁴

¹Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc; pavla.sindlerova01@upol.cz

²Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc; veronika.kohutova01@upol.cz

³Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc; zdenka.novakova01@upol.cz

⁴Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc; dagmar.pitnerova@upol.cz

Grant: IGA PdF 2020 - 027

Název grantu: IGA – soutěž na podporu projektů specifického vysokoškolského výzkumu prováděného studenty doktorského nebo magisterského studijního programu na Univerzitě Palackého v Olomouci

Oborové zaměření: AO - Sociology, demography

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract The submitted article focuses on the possibilities of applicability of a social pedagogue in residential social services. In this context, we use the content analysis of current legislation in the Czech environment and Slovakia with subsequent comparison of selected legal regulations concerning partial competencies and requirements for the profession of a social pedagogue in social services. The text is supplemented by a case study from a specific organisation, where the requirements for the selection procedure of an employees were not only their competences in the field of social work but also in the field of middle management.

Key words Social Pedagogue, Residential Social Services, Current Legislation, Competencies

1. INTRODUCTION

Throughout life, each person gets into situations with which they cannot cope on their own and need advice or help. According to Klímová (1987, p. 11) “*such situations may occur:*

- *in day-to-day tasks imposed on the individual by the society they live in,*
- *in coping with various tasks in social groups whose member the individual becomes over time,*
- *in dealing with various personal issues that occur for various reasons over the course of the person’s individual development.”*

The ways of coping with these situations are different and depend on many factors and specific conditions the person lives in.

In problematic situations, seeking professional help seems like a logical solution. Counselling and the related process are not exactly defined. However, all the meanings of counselling have a common basis, namely the word “help”. This entails the relationship when the counsellor endeavours to support the client’s motivation and personal development, thus trying to improve the client’s overall internal condition.

Kohoutek (2008, p. 94) defines today’s counselling as “*communication, process and relationship in which one person (the counsellor) is trying, through their scientific and practical advice, serve, help or benefit, or be professionally useful to the person they are giving advice to.*”

2. CURRENT LEGISLATION THE CZECH REPUBLIC

The position of a social pedagogue is not explicitly defined in Czech laws.

By way of analogy, however, such definition may be based on Act No. 108/2006 Coll., on social services. This Act sets out the conditions for the provision of help and support to individuals in an adverse social situation through social services and care allowances, the conditions for issuing a license to provide social services, public administration in social services, inspection of how social services are provided, and the preconditions for the provision of social services. The Act further sets out the requirements for social workers active in social services or providing social work in accordance with special laws and regulations in situations of material need, in social and legal protection of children, in schools and school facilities, in medical facilities, prisons, and detention and asylum centres.

To get further legal grasp of the role of a social pedagogue, Act No. 563/2004 Coll., on teaching staff, may also be of some help. This legal act relates to teaching staff at schools and school facilities registered in the register of schools and school facilities. However, it also applies to teaching staff in facilities providing social services. Both these areas may offer a job to the social pedagogue; however, there is no mention of a social pedagogue as a specific role in the above-mentioned legal acts. In terms of human resources, the related regulations include Regulation of the Ministry of Education, Youth and Sport No. 317/2005 Coll., on further education of teaching staff, accreditation committees and the career system of teaching staff and Government Regulation No. 222/2010 Coll., on the catalogue of jobs in public services and public administration.

Additional relevant legislation includes the provisions of Section 16 and Section 21 (1,f), Section 116 and Section 121(1) of Act No. 561/2004 Coll., on preschool, elementary, secondary, higher vocational and other education; Regulation of the Ministry of Education, Youth and Sport No. 72/2005 Coll., on the provision of counselling services at schools and school counselling centres; and in Regulation of the Ministry of Education, Youth and Sport No. 27/2016 Coll., on education of students with special educational needs and of talented students.

3. CURRENT LEGISLATION IN SLOVAKIA

In Slovakia, the field of social pedagogy struggles with insufficient definition of key terms, priorities, competencies between social pedagogy and social work, and of the relationship to other fields of science; still, we can say that the Slovakian system is better in terms of how the position of a social pedagogue is anchored in relevant laws.

The Slovak Republic enacted Act No. 245/2008 Coll., on education and amendments to certain acts. In Section 130, this legal act states that the elements of educational counselling and prevention include the role of a social pedagogue at schools and school facilities.

Under Act No. 138/2019 Coll., on teaching and professional staff and amendments to certain acts, the social pedagogue is a professional staff member performing specialised activities as part of prevention, intervention and provision of counselling especially for children and students at risk of socially pathological phenomena, children and students from socially disadvantaged environment, and for individuals addicted to drugs or otherwise disadvantaged. The social pedagogue thus provides services in social education, pro-social and ethical behaviour support, and social-pedagogic diagnostics and counselling.

Regulation No. 1/2020 Coll., which sets out the qualification criteria and personal qualification requirements for individual categories of teaching and professional staff, focuses on a comprehensive definition of qualification requirements for the role of a social pedagogue.

Act No. 448/2008 Coll., on social services and amendment to Act No. 455/1991 Coll., on trade licensing (the Trade Licensing Act), requires that employers in services required by law, such as half-way homes, emergency housing facilities, and facilities for the elderly, employ a certain percentage of professional staff, which means also social pedagogues.

4. SOCIAL PEDAGOGUE AS A SOCIAL WORKER IN SOCIAL SERVICES

Based on the above, it should be noted that the role of a social pedagogue is not included in the job catalogue, and that graduates from Social Pedagogy meet the requirements for working as a social worker in accordance with the Social Services Act. The field of social pedagogy as such cannot be included in practice (Alinče, Tomší, 2010).

In the field of social services in the Czech Republic in general, by coming into effect of Act No. 108/2006 Coll., on social services and Implementing Regulation No. 505/2006 Coll., transformation of social work took place, which brought many significant changes of the current inadequate system of modern times.

Generally, the role of a social worker includes the obligation to provide support and care to the clients of the social service, to

provide basic social counselling, activation activities, therapeutic activities, and other services. In this case, it is again about meeting the quality standards for the social service being provided, especially with respect to individual clients and their needs. In this context, it is necessary for the social worker to get familiar with the quality standards as soon as possible, and in practice, take the standards as the motto and the key task of each social worker providing social services. It is always necessary to establish what target group the social service is provided to and what are the needs, possibilities, desires and wishes of clients.

In university study programmes, these activities can be found in different courses, such as adult education, free time education, and free time activities. The individual syllabi of such courses should be adjusted with regard to the target group of the social service being provided, the age and mental composition of the target group considering the acquisition of the necessary competencies. However, methodological training of a university graduate is not sufficient; given the variety of the offered social services, it is necessary to prepare oneself for a wide range of work duties also through gaining practical experience while studying.

Social workers' work duties include creation of conditions for the involvement of clients in the social process also outside the social care facility. In this activity, social workers should closely cooperate not only with the managers of the social service being provided and with other employees, but also with local government bodies, the relevant city or village councils, for example with their cultural departments and cultural and sports facilities within the city district as well as with social and interest organisations at the place where the social service is provided.

For social workers, solving clients' legal issues and social issues with a health impact is an equally important part of their work, in which they apply professional methods of social work, diagnosis, counselling, taking part in attending and/or meetings with administrative bodies and other institutions in the interest of the clients. In this respect, it should be noted that preparation for the above-mentioned activities is a continuous process taking place throughout university studies, starting from study of law, social work, and social policy to social and educational counselling. Students are well theoretically equipped with knowledge and competences to later work in the field. However, they sometimes encounter practical problems in their work which they are able to solve only with an increased effort and often only once they have consulted relevant experts. In this case as well, it might be good to combine theory and practice better, for example in the form of specialised seminars focused on potential problematic situations.

As every organisation, social service providers and facilities must maintain appropriate documentation. This follows not only from their legal obligation and obligations imposed on the provided social service by the establishing body but also from internal guidelines for social work and from the rules of the social service's organisation. This, among other things, includes administrative records on the users of the social service or personal records for individual planning of how the social service is going to be provided. All records are regularly reviewed, supplemented, and updated. And it is this keeping of social and administrative records of clients, ensuring of basic social agendas including standard documentation which constitutes another area of the work of a social worker in residential social services. However, this is not a simple clerical job but an activity requiring a good deal of ingenuity and personal input. This already applies to initial meetings with those interested in the service and in the subsequent social survey. It also includes keeping of personal and health files, documentation activities in collecting

and processing information and specialised documents for social work as part of the social worker's obligations and competences.

Other daily activities of social workers which follow from the need to ensure the operation of the organisation providing the residential service include the development of knowledge and information in the field of social-health care.

It is necessary to support the clients' integration into the community the client is entering: not only the initial contact with the staff of the social facility, but also with the client's roommates and other clients of the social service.

5. CASE STUDY – RESIDENTIAL SOCIAL SERVICE

A selection procedure has been set up for the role of a social worker – director's assistant. 4 people with higher or university education applied. The role of a "social worker – director's assistant" is not in the job catalogue, and this role has been created solely for the needs of a social service provider in one city. One of the applicants was hired as a social worker.

The reason for the split of the role was the need of the organisation's director to hire somebody with the competencies for social work and also with the middle management competencies to perform both administrative tasks and coordination and supervision of key staff, to manage and supervise cleaning, laundry and maintenance staff and physical therapists, and to take an active part in clients' activation (and monitor this activation), perform methodological activities in the area of meeting the needs of the elderly, keep records, perform individual planning, handle small complaints or suggestions for complaints, use and evaluate testing methods in patients with dementia, analyse the used quality indicators and take part in the organisation's conceptual activity.

A Social Pedagogy graduate was selected among the applicants. The reason for the selection was, besides the applicant's practical skills and professional experience stated in the CV, also theoretical knowledge of social policy, social work methods, psychology, social pedagogy, social educational work and counselling, adult education, application of psychometric methods, cultural and social anthropology and methods of problem-solving, which are all integral parts of knowledge in the field of independent social work in residential services and in communication with clients dependent on other people.

The employee was assigned a role of a social worker in accordance with the job catalogue, having a specific and also an individual job description. While the job description matched the role of a social worker, the specific activities were those of a director's assistant. Under Section 109 of the Social Services Act, social workers perform:

- specific specialised work including provision of standard documentation, act as a "key staff member" for clients who do not belong to the target group of the provided social service and for patients with dementia. Here, the profession of a social pedagogue replaces the expertise of a special education worker.
- basic social and legal counselling in the field of social work, provision of information to the clients of the service, counselling in cooperation with other institutions.

In this case, also the activities relating to the supervision of other staff's work duties, keeping of documentation for individual planning of the course of the provided social service, the staff's ability to obtain information about the client, review of planning, evaluation and, if applicable, re-evaluation of the plan, preparation

of concepts and strategies in case of several types of social services, and implementation of a system of quality of social work in accordance with quality standards were also important.

If the role of a social worker is connected with the role of an assistant of the social facility's director, the job description includes, besides the competencies of a social worker, also competencies and other tasks and obligations related to the performance of more important and demanding tasks, especially those of middle management, ensuring the organisation's operation, and communication with government bodies and non-government entities (municipal authorities, police, land registry office, the Ministry of Labour and Social Affairs, companies, suppliers etc.). Also, for example, tasks related to the organisation of the work of staff providing direct care or of other service staff of the facility (cleaning, laundry, maintenance etc.) and keeping of relevant related records. The duties following from the job description often include solving of problems related to violations of work discipline by staff providing direct care, and problems stemming from relationships among different persons: among staff, among clients, and problems occurring between the social service staff and the clients.

Other obligations following from the role of a director's assistant related to the performance of administrative tasks (such as keeping of fire protection records and documentation on training and further education), coordination and supervision of key staff, communication with government and local government bodies in case of solving disputes and problems between these (local) government bodies and the organisation providing residential social service.

6. CONCLUSION

The issue of the applicability of the position of a social pedagogue in the Czech environment has been a long-discussed area. In recent years, there has been an effort to create a profesigram of a social pedagogue to legislate the given job position in the Czech environment as well. Legitimizing social pedagogy as a scientific and professional discipline would certainly contribute to effective interdisciplinary cooperation in a diverse environment. From this point of view, it can be stated that the Slovak legislation is very inspiring for the Czech Republic.

Sources

1. ALINČE, František and TOMŠÍ, Ivan. *Katalog prací*. Olomouc: Anag, 2010.
2. KLÍMOVÁ, Marta. *Teorie a praxe výchovného poradenství*. Prague: SPN, 1987.
3. KOHOUTEK, Rudolf. *Dějiny psychologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta., 2008.
4. Act No. 561 of 24. September 2004 on *preschool, elementary, secondary, higher-vocational and other education*, as amended [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [2020-12-03]. Available from: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
5. Act No. 563 of 24 September 2004 on *teaching staff and amendment to certain acts*, as amended [online] © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [2020-12-03]. Available from: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
6. Regulation of the Ministry of Education, Youth and Sports No. 317 of 27 July 2005 on *further education of teaching staff, accreditation committees and the career system of teaching staff*, as amended [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [2020-12-03]. Available from: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

7. Government Regulation No. 222 of 14 June 2010 *on the catalogue of jobs in public services and administration*, as amended [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [2020-12-03]. Available from: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>
8. Regulation No. 72 of 9 February 2005, *on the provision of counselling services at schools and school counselling centres*, as amended [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [2020-12-03]. Available from: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
9. Regulation No. 27 of 21 January 2016 *on the education of students with special educational needs and talented students*, as amended [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [2020-12-03]. Available from: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
10. Act No. 108 of 14 March 2006 on social services, as amended [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [2020-12-03]. Available from: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
11. Regulation No. 505 of 15 November 2006 which implements certain provisions of the Social Services Act, as amended [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [2020-12-03]. Available from: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505>
12. Act No. 245 of 22 May 2008 *on upbringing and education*, as amended [online]. © S-EPI sro 2010-2020 [2020-12-02]. Available from: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>
13. Act No. 138 of 10 May 2019 *on teaching and professional staff and on amendments to certain acts*, as amended [online]. © S-EPI sro 2010-2020 [2020-12-02]. Available from: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>
14. Regulation No. 1 of 23 December 2019 *on certain qualification requirements for teaching and professional staff* [online]. © S-EPI sro 2010-2020 [2020-12-02]. Available from: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2020-1>
15. Act No. 448 of 30 October 2008 *on social services and amendment to Act No. 455/1991 Coll., on trade licensing (the Trade Licensing Act)* as amended [online]. © S-EPI sro 2010-2020 [2020-12-02]. Available from: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-448>

Rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov ako predpoklad zvyšovania úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov

Lenka Šutovcová¹

¹ Katedra Pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra; lenka.sutovcova@ukf.sk

Grant: UGA UKF V/16/2020

Název grantu: Analýza metód a stratégií rozvíjajúcich tvorivé a kritické myslenie žiakov

Oborové zamčrení: AM – Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Rozvoj tvorivého a kritického myslenia predstavuje v edukácii dlhodobý proces, ktorý je potrebný začať už v rannom detstve. V súvislosti so zvyšovaním úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov v edukačnom procese primárneho stupňa vzdelávania je dôležité zamerať sa najmä na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov, ktoré sú hierarchicky usporiadané v rámci revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov. Predpokladom rozvíjania kognitívnych procesov je poznanie príslušných aktívnych sloviess, ktoré vymedzujú jednotlivé kategórie. Na základe týchto aktívnych sloviess dokážeme identifikovať, ktoré kognitívne schopnosti by sa mali rozvíjať, a aká úroveň kognitívnych procesov je potrebná pre zvládnutie učiva. Zvyšovanie kognitívnej náročnosti úloh a rozvíjanie vyšších kategórií kognitívnych procesov sú hlavnými požiadavkami pre rozvoj tvorivého a kritického myslenia žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Cieľom predkladaného príspevku bolo analyzovať výkonové štandardy z predmetu Vlastiveda vo vzťahu k požiadavkám na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov. Výsledky analýzy potvrdzujú nedostatočné požiadavky na vedomosti, zručnosti a schopnosti pri kategóriách vyšších kognitívnych procesov, ktoré sú kľúčové pre rozvoj úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov. Okrem uvedeného príspevok poskytuje zosumarizované teoretické poznatky v oblasti rozvíjania vyšších kognitívnych procesov v edukačnom procese.

Kľúčová slova tvorivé a kritické myslenie, vyučovací predmet Vlastiveda, kognitívne procesy, revidovaná Bloomova taxonómia.

1. ÚVOD

Prechod od industriálnej k informačnej spoločnosti predstavuje revolučnú celosvetovú zmenu. Nové technológie, inovácie a trendy menia svet a zasahujú do všetkých oblastí života. Tieto zmeny prinášajú nové požiadavky na človeka a vzdelávanie v podobe rozvíjania kľúčových kompetencií ako sú tvorivé a kritické myslenie (Turek, 2014). Vedieť reagovať na neustále zmeny novým a adaptívnym spôsobom znamená reagovať tvorivo a využívať tvorivé myslenie. Dostatočná úroveň kritického a tvorivého myslenia umožňuje odolávať explózií informácií a rôznym požiadavkám spoločnosti.

Snaha o presadzovanie rozvoja týchto kľúčových kompetencií v rámci edukačného procesu je v SR dlhodobá a s pojmami tvorivé a kritické myslenie sa v akademickom a školskom prostredí

stretávame čoraz častejšie. Rovnako aj v rámci Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (2015) sa kladie dôraz na rozvíjanie kľúčových kompetencií a kognitívnych schopností žiakov aktívnym riešením problémov samostatne aj v skupinách, a vytvoriť tak u nich základy pre tvorivé a kritické myslenie.

V súvislosti so zvyšovaním úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov v edukačnom procese primárneho stupňa vzdelávania je dôležité zamerať sa najmä na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov, ktoré vymedzuje revidovaná Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov (Anderson, Krathwohl, 2001). V rámci Bloomovej taxonómie sú hierarchicky usporiadané kognitívne procesy, ktoré sa v procese učenia pokladajú za dôležité. Štruktúra taxonómie dopomáha efektívne a dôkladne určiť úroveň kognitívnych procesov, ktoré vybraná vzdelávacia aktivita rozvíja (Brestenská a kol., 2014; Csachová, 2016). S kritickým a tvorivým myslením súvisia predovšetkým kategórie vyšších kognitívnych procesov. Z tohto dôvodu je dôležité pri zvyšovaní úrovne kritického a tvorivého myslenia žiakov využívať také vzdelávacie aktivity, ktoré rozvíjajú najmä vyššie kognitívne procesy. Zvyšovanie kognitívnej náročnosti úloh a dosahovanie vyšších kategórií kognitívnych procesov je podmienené osvojením si nižších kategórií, preto sa v kategórií žiakov mladšieho školského veku odporúča zadávať žiakom aktivity a úlohy kombinujúce rozvoj nižších a vyšších myšlienkových úrovní. Snahou je znižovať dominantné postavenie vzdelávacích aktivít a úloh zameraných na rozvíjanie nižších kognitívnych procesov a vyvážiť edukačný proces činnosťami, ktoré rozvíjajú vyššie kognitívne procesy tvoriace predpoklad pre zvyšovanie úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov (Rosli, Maarof, 2017; Mohamm-Saido et al., 2015; Nedelová, 2013; Gillies et al., 2012).

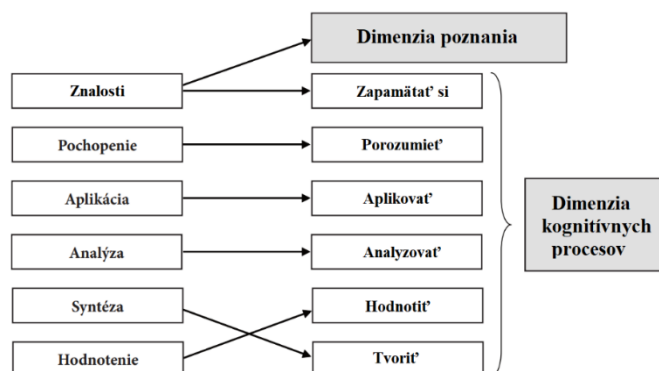
Cieľom predkladaného príspevku je analyzovať výkonové štandardy z predmetu Vlastiveda vo vzťahu k požiadavkám na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov. Zameriavame sa na vysvetlenie teoretických východísk rozvíjania kognitívnych procesov v edukačnom procese a charakterizujeme jednotlivé kategórie nižších a vyšších kognitívnych procesov, v rámci ktorých vymedzujeme typické aktívne slovesá. V príspevku zosumarizujeme teoretické poznatky v oblasti rozvíjania vyšších kognitívnych procesov v edukačnom procese.

2. ROZVÍJANIE KOGNITÍVNYCH PROCESOV

V súvislosti s rozvíjaním kognitívnych kompetencií (tvorivé a kritické myslenie) počas edukačného procesu je dôležité zamerať sa na vyššie kognitívne procesy (procesy myslenia), ktoré sú vymedzené práve v Bloomovej taxonómie vzdelávacích (kognitívnych) cieľov. Tieto hierarchicky usporiadané kognitívne ciele zahŕňajú oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností (vnímanie, pamäť, myslenie a aj tvorivosť), ktoré majú žiaci rozvíjať a dosiahnuť prostredníctvom edukačného procesu (Turek, 2008). V rámci Bloomovej taxonómie sú hierarchicky usporiadané kognitívne procesy, ktoré sa v procese učenia pokladajú za dôležité. Pri každom ďalšom (zložitejšom) kognitívnom procese sa žiak nezaobíde bez zvládnutia tých predchádzajúcich.

Pod vplyvom rozvoja kognitívnej psychológie a požiadaviek praxe bola Bloomova taxonómia revidovaná (Anderson, Krathwohl, 2001). Najpočetnejšiu kategóriu pôvodnej Bloomovej taxonómie (znalosti) autori vyčlenili a nahradili novou dimenziou – dimenziou poznania, čím prepojili obsah vzdelávania s procesmi myslenia. Revidovaná Bloomova taxonómia (obr. 1) sa stala dvojdimenzionálnou taxonómiou. Ďalšou zmenou je terminologická úprava a preformulovanie pôvodných názvov úrovni na činnostné slovesá, ktoré vyjadrujú proces. Treťou kľúčovou zmenou je úprava a prehodenie poradia posledných dvoch úrovní (syntéza, hodnotenie) na hodnotiť a tvoriť (Brestenská a kol., 2014).

Obr. 1: Pôvodná a revidovaná Bloomova taxonómia



Zdroj: Anderson, Krathwohl, 2001; Tomčíková, 2013

Dimenzia poznania je rozdelená na 4 skupiny poznania (faktické, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne), ktoré sa členia na 11 podkategórií. Dimenziu kognitívnych procesov tvorí 6 hlavných typov kognitívnych procesov, ktoré sú charakterizované a presnejšie definované 19 podkategóriami reprezentujúce špecifické kognitívne procesy (Anderson, Krathwohl, 2001).

Revidovaná Bloomova taxonómia sa dá použiť pri analýze edukačných cieľov (čo sa vlastne od žiaka požaduje), pri tvorbe úloh naplňajúcich edukačný cieľ (výber aktivít), pri výbere formátu hodnotenia dosiahnutia cieľa a pri tvorbe prehľadu žiadanych kognitívnych procesov v tematickom celku alebo pláne. Taxonómia poskytuje učiteľovi návod, keď zvažuje, ako postaviť učebnú úlohu, ako vysvetliť učivo, aby nerozvíjalo len zapamätanie (memorovanie), ale aj schopnosti aplikovať vedomosti, analyzovať informácie, hodnotiť a tvoriť nové riešenia. Štruktúra taxonómie dopomáha efektívne a dôkladne určiť úrovne kognitívnych procesov, ktoré má vybraná vzdelávacia aktivita počas edukačného procesu rozvíjať (Tomčíková, 2013). Aj keď sa o hierarchickosti taxonómie vedú diskusie, dôležité je, že revidovaná taxonómia predstavuje nástroj na zosúladenie vzdelávacích štandardov -

edukačných cieľov - učebných aktivít a spôsobov hodnotenia (Brestenská a kol., 2014; Csachová, 2016).

Jednotlivé kategórie nižších (tab. 1) a vyšších (tab. 2) kognitívnych procesov vymedzujú aktívne slovesá. Na základe týchto aktívnych slovík dokážeme identifikovať, ktoré kognitívne schopnosti by sa mali v rámci edukačného procesu rozvíjať, a aká úroveň kognitívnych procesov je potrebná pre zvládnutie učiva (Vincejová, 2013).

Tab.1: Nižšie kognitívne procesy

Kognitívny proces	Aktívne slovesá
1. Zapamätať si	definovať, doplniť, napísať, opakovať, pomenovať, popísať, priradiť, identifikovať, reprodukovať, určiť,
1.1 Vybaviť si z pamäti	vybrať, zoradiť, vysvetliť, vymenovať, uviesť, lokalizovať, ukázať na mape...
1.2 Rozpoznať	
2. Porozumieť	dokázať, inak formulovať, ilustrovať, interpretovať, objasniť, odhadnúť,
2.1 Interpretovať	opraviť, predložiť, predviesť, vyjadriť
2.2 Uviesť príklady	vlastnými slovami, vypočítať, skontrolovať, zdôvodniť, graficky znázorniť, uviesť vlastné príklady,
2.3 Klasifikovať (zatriediť)	odvodiť, zostaviť schémy, vystihnúť hlavné myšlienky, vysvetliť vlastnými slovami, skontrolovať správnosť, zovšeobecniť, kategorizovať,
2.4 Zosumarizovať	podriaďovať, vyvodzovať závery, rozlišovať, porovnávať...
2.5 Usudzovať (odvodzovať)	
2.6 Porovnávať	
2.7 Vysvetliť	
3. Aplikovať	aplikovať, demonštrovať, diskutovať, interpretovať údaje, riešiť, načrtnúť, navrhnúť, plánovať, použiť, preukázať, registrovať, uviesť vzťah medzi, usporiadať, vyčísliť, vyskúšať, predviesť,
2.1 Realizovať (vykonávať)	použiť, navrhnúť riešenia, použiť metódu, porovnať, preukázať platnosť zákonitosti, previesť výskum, zostaviť tabuľku, zostrojiť graf, uplatniť postup...
2.2 Implementovať (uplatňovať)	

Zdroj: Vincejová, 2013; Brestenská a kol., 2014; Csachová, 2016

Pri zvyšovaní úrovne tvorivého a kritického myslenia (kognitívne schopnosti) žiakov je potrebné sa zamerať najmä na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov (tab. 2) (analyzovať, hodnotiť, tvoriť). Dosahovanie vyššej kategórie je podmienené osvojením si nižšej kategórie kognitívnych procesov (zapamätať si, porozumieť, aplikovať), ktoré tvoria istý základ pre nasledujúci rozvoj zložitejších kognitívnych procesov, aj preto Anderson a Krathwohl posledné dve kategórie prehodili (Brestenská a kol., 2014).

Tab. 2: Vyššie kognitívne procesy

Kognitívny proces	Aktívne slovesá
4. Analyzovať	analyzovať, nájsť princípy, usporiadať, uskutočniť rozbor, rozhodnúť, rozlíšiť,
4.1 Rozlišovať	rozčleniť, zameriavať sa, oddeliť, hľadať súlad, integrovať, vytvárať schémy, štruktúrovať, podľa grafu/tabuľky/mapy charakterizovať...
4.2 Organizovať	
4.3 Prisudzovať (priradiť)	
5. Hodnotiť	argumentovať, obhájiť, oceniť, oponovať, podporiť, porovnať, posúdiť, uskutočniť kritiku, preveriť, porovnať s normou, vybrať, vyvrátiť, uviesť klady a zápory, zdôvodniť, zhodnotiť, koordinovať, zisťovať, monitorovať, testovať, diskutovať, navrhnúť riešenia, zhrnúť...
5.1 Kontrolovať	
5.2 Kriticky zhodnotiť	
6. Tvoriť	kategorizovať, kombinovať, navrhnúť, organizovať, reorganizovať, vytvoriť
6.1 Generovať	

6.2 Plánovať	hypotézy, konštruovať, obhájiť, oceniť, oponovať, diskutovať, komplexne charakterizovať, zdokonaľiť, vytvoriť, poskladať, modifikovať, napláňovať, zostrojiť...
6.3 Produkovať	

Zdroj: Vincejová, 2013; Brestenská a kol., 2014; Csachová, 2016

„Analyzovať“ je prvá kategória z vyšších kognitívnych procesov (tab. 2) a znamená rozložiť materiál na časti a určiť, aký je ich vzájomný vzťah, a v akom sú vzťahu k celkovej štruktúre alebo účelu. Pri analýze rozlišujeme dôležité, relevantné informácie, hlavné myšlienky, argumenty z množstva informácií a potom hľadáme vzťahy, súvislosti, vzorce. Pri analýze tiež organizujeme informácie, tvoríme grafické zobrazenia, zoznamy, tabuľky, výťahy, riešenie príklady. Po tretie, pri analýze prisudzujeme (určujeme informáciu medzi riadkami) autorovi, teda postoj, hodnoty, predsudky, určujeme jeho uhol pohľadu. Vyššie kognitívne operácie sa objavujú len vtedy, ak analýzu robí žiak sám (Tomčíková, 2013; Vincejová, 2013; Brestenská a kol., 2014).

S kritickým myslením súvisí predovšetkým kategória „hodnotiť“, ktorá je charakterizovaná dvoma podkategóriami - kontrolovať a kriticky hodnotiť. Cieľom je určiť hodnotu alebo urobiť úsudok, ktorý je založený na kritériách (kvalita, efektívnosť, výkonnosť, konzistentnosť) a štandardoch (kvalitatívne, kvantitatívne). Kontrolovať znamená zistiť vnútorný nesúlad, protirečenia a chyby v konaní alebo produkte. Kriticky zhodnotiť znamená zistiť nesúlad s vonkajšími kritériami a štandardami, a zároveň predstavuje jadro kritického myslenia (Brestenská a kol., 2014).

S tvorivým myslením sa viaže najmä kategória „tvoriť“ a jej tri podkategórie - generovať, plánovať a produkovať. Cieľom je pospájať prvky do súvislého funkčného celku mentálnym preskupením prvkov. Tvoriť znamená myslieť divergentne (k viacerým riešeniam) a má tri časti. Generovať (generovanie možných riešení) znamená predstaviť problém a navrhnuť alternatívy alebo hypotézy podľa určitých kritérií. Použitím viacerých zdrojov vytvoriť novú štruktúru, vzor alebo nový produkt (jadro tvorivého myslenia). Plánovať (plánovanie riešenia) znamená vytvoriť metódu riešenia, ktorá zodpovedá kritériám problému. Produkovať (vykonanie riešenia) znamená vytvoriť produkt naplňajúci požiadavky alebo naplniť plán (Anderson, Krathwohl, 2001; Brestenská a kol., 2014). V rámci revidovanej Bloomovej taxonómie je vymedzená úroveň „tvoriť“ ako najvyššia a najzložitejší kognitívny proces. Týmto sa zdôraznilo nielen spájanie častí poznania (syntéza), ale aj nevyhnutný tvorivý aspekt tohto procesu (Brestenská a kol., 2014).

3. ANALÝZA ROZVÍJANIA KOGNITÍVNYCH PROCESOV VO VYUČOVANÍ VLASTIVEDY

Rozvíjanie kognitívnych procesov vo vyučovaní je kľúčovou charakteristikou umenia učiť. Pre skvalitnenie vyučovania považujeme za nevyhnutné, aby si učiteľ pred vyučovaním stanovil jasné a kontrolovateľné ciele - kognitívne ciele, ktoré sú hierarchicky vymedzené v rámci Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov (Tomčíková, 2013). V štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) sú pri vymedzení cieľov, obsahových a výkonových štandardov aplikované poznatky revidovanej Bloomovej taxonómie. V štátnom vzdelávacom programe sa kladie dôraz na formulovanie požiadaviek na výstup z témy, z ročníka alebo celého stupňa podľa charakteru predmetu. Tieto požiadavky sú formulované ako kompetencie, ktorých súčasťou sú vedomosti, schopnosti, zručnosti, postoje a hodnoty v kontexte vymedzeného obsahu vzdelávania. Požiadavky na výstup sú sformulované v časti programu s názvom „vzdelávacie štandardy“, ktoré pozostávajú z

charakteristiky predmetu, základných učebných cieľov, obsahového a výkonového štandardu. Obsahový štandard určuje minimálny obsah vzdelávania a je formulovaný v rámci štyroch kategórií dimenzie poznania. Učivo je v ňom štruktúrované podľa jednotlivých tematických celkov. Je to základ vymedzeného učebného obsahu. Výkonový štandard je uvádzaný aktívnymi slovesami, ktoré vyjadrujú úroveň osvojenia učiva a žiadané kognitívne procesy. Na základe týchto aktívnych sloves dokážeme identifikovať, ktoré kognitívne schopnosti sa majú rozvíjať a aká úroveň kognitívnych procesov je potrebná pre zvládnutie učiva (ŠVP, 2015; Brestenská a kol., 2014; Csachová, 2016).

Vlastiveda je predmet vo vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“ a vyučuje sa v 3. a 4. ročníku ZŠ. Vzdelávací štandard z vlastivedy ako program aktivity žiakov je koncipovaný tak, aby vytváral možnosti na tie kognitívne činnosti žiakov, ktoré operujú s pojmi, akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie, objavovanie lebo v nich spočíva základný predpoklad poznávania a porozumenia. V tomto zmysle nemajú byť žiaci len pasívnymi aktérmi výučby a konzumentmi hotových poznatkov, ktoré si majú len zapamätať a následne zreprodukovať. Vlastiveda v 3. a 4. ročníku má osobitú a nezastupiteľnú postavenie vzhľadom na význam v utváraní predstáv o bezprostrednom mieste života žiakov (priestorový aspekt) a historickom období, v ktorom žijú (časový aspekt). Svojím zameraním má za cieľ podnecovať, motivovať žiakov na rozprávanie o danej téme (či už na základe vlastných skúseností, podľa obrázka a i.) a v čo najväčšej miere využívať heuristický rozhovor a zážitkové učenie (ŠVP, 2015).

Výkonový štandard z predmetu Vlastiveda je uvádzaný aktívnymi slovesami, ktoré vyjadrujú požiadavky na úroveň osvojenia učiva a žiadané kognitívne procesy. Na základe týchto aktívnych sloves sme jednotlivé požiadavky roztriedili do kategórií kognitívnych procesov (tab. 3) a následne identifikovali, na ktoré kognitívne procesy sa v skutočnosti kladie dôraz pri osvojovaní si vedomostí, zručností a schopností v rámci predmetu Vlastiveda.

Tab. 3: Požiadavky na rozvíjanie kognitívnych procesov v rámci predmetu Vlastiveda (3. a 4.ročníku)

Vlastiveda 3. ročník ZŠ - Téma: Moja obec	
Kognitívne procesy	Výkonový štandard
Zapamätať si	Napísať presný názov svojej obce (adresu školy a bydliska). Zaradiť obec, kde býva, medzi mestá/dediny. Identifikovať svetové strany v krajine. Opísať svoju obec. Vymenovať, aké ulice, parky a rieky pozná. Identifikovať na mape Slovenska pohoria, nížiny, rieky a cesty Určiť dve historické pamiatky vo svojej obce. Prerozprávať jednu povesť, pieseň, či báseň, ktorá sa viaže k obci alebo k jej okoliu. Ukázať na mape Slovenska svoju obec.
Porozumieť	Porozprávať o veľkonočných tradíciách. Porozprávať vlastnými slovami cestu do školy/zo školy domov. Opísať spôsob života obyvateľov v obce. Opísať druhy dopravy v obci. Vlastnými slovami porozprávať o sviatočných dňoch. Opísať podľa náčrtu cestu do stredu obce (mesta, dediny). Opísať činnosti ľudí na jar. Identifikovať zmeny v prírode počas leta a rozprávať o oddychu a rekreácii počas letných prázdnin. Interpretovať obrazový materiál o obci a jej obyvateľoch. Porovnať spôsob života na dedine a v meste.

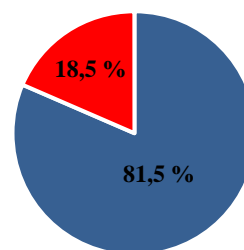
Aplikovať	Určiť smer na sever podľa poludňajšieho tieňa. Vyhľadať informácie o svojej obci na internete/v iných médiách.
Analyzovať	Porovnať spôsob života na dedine a v meste.
Hodnotiť	Charakterizovať zmeny vo svojej obci v zime (vlastné pozorovania). Charakterizovať zmeny v prírode na jar a použiť pri tom vlastné pozorovanie a skúsenosti.
Tvoriť	Zhotoviť jednoduchý nákres okolia školy a bydliska. Zostrojiť časovú priamku vlastnej rodiny, rodinných príslušníkov.
Vlastiveda 4. ročník ZŠ - Téma: Slovensko	
Kognitívne procesy	Výkonový štandard
Zapamätať si	Identifikovať na mape farby a znaky. Prerozprávať dve povesti z cesty po hradoch na východe SR Prerozprávať dve povesti z cesty od Dunaja po Hornád. Prerozprávať dve povesti (legendy) z cesty od Tatier k Dunaju. Identifikovať 5 najvýznamnejších kultúrohistorických pamiatok Slovenska na mape.
Porozumieť	Vyjadriť vlastnými slovami, čo je grafická mierka mapy. Určiť význam farieb na mape. Porozprávať o ceste od Tatier k Dunaju. Porozprávať o ceste od Dunaja po Hornád. Opísať výlet od Hornádu po Dunajec (z Košíc po Dunajec). Interpretovať obrazový materiál z cesty (z internetu, médií).
Aplikovať	Ukázať polohu Slovenska na mape sveta a Európy. Ukázať na mape Slovenska svoju obec. Pátrať po obrazovom materiáli (internet, médiá) z cesty. Odmerať podľa nakreslenej mierky vzdialenosti na mape.
Analyzovať	Zistiť na obrázkoch, ako sa krajina Slovenska menila (historické obrazy). Vysvetliť význam farieb na mape. Rozlíšiť pomocou mapy najvýznamnejšie cesty Slovenskom. Odlíšiť na ceste od Tatier k Dunaju tri známe pohoria a tri kotliny.
Hodnotiť	Zistiť na obrázkoch, ako sa krajina Slovenska menila (historické obrazy).
Tvoriť	Vytvoriť plán cesty po Slovensku.

Zdroj: vlastné spracovanie, 2020

Z vyššie uvedenej tabuľky je zjavné, že vo vzťahu k rozvíjaniu vyšších kognitívnych procesov vo vyučovacom predmete Vlastiveda dominujú požiadavky na rozvíjanie nižších kognitívnych procesov, a to najmä v kategóriách „zapamätať si“ a „porozumieť“.

V percentuálnom zastúpení sa požiadavky na úroveň osvojenia učiva a žiadané kognitívne procesy vo výkonových štandardoch 3. a 4. ročníka výraznejšie nerozlišujú a výkonové štandardy sú orientované na nižšie kognitívne procesy. V 3. ročníku tvoria požiadavky na nižšie kognitívne procesy 81,5 % (graf 1) a v 4. ročníku 71,4 % (graf 2) z celkového počtu požiadaviek stanovených vo výkonových štandardoch.

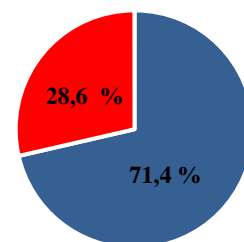
Graf 1: Percentuálne zastúpenie požiadaviek na nižšie a vyššie kognitívne procesy v rámci predmetu Vlastiveda - 3. ročník (%)



■ Nižšie kognitívne procesy ■ Vyššie kognitívne procesy

Zdroj: vlastné spracovanie, 2020

Graf 2: Percentuálne zastúpenie požiadaviek na nižšie a vyššie kognitívne procesy v rámci predmetu Vlastiveda - 4. ročník (%)



■ Nižšie kognitívne procesy ■ Vyššie kognitívne procesy

Zdroj: vlastné spracovanie, 2020

Napriek tomu, že v Štátnom vzdelávacom programe sa kladie dôraz na rozvíjanie kľúčových kompetencií a kognitívnych schopností, tak pri výkonových štandardoch z predmetu vlastiveda sa venuje väčší priestor rozvíjaniu nižších kognitívnych procesov. V rámci výkonového štandardu sú nedostatočné požiadavky na vedomosti, zručnosti a schopnosti pri kategóriách vyšších kognitívnych procesov - analyzovať, hodnotiť a tvoriť, ktoré sú kľúčové pre rozvoj úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov. Nedelová (2013) upozorňuje vo svojej štúdiu na nedostatočný rozvoj vyšších kognitívnych procesov v slovenskom školstve. Rovnako aj výskumná štúdia od autorov Mohamm-Saido et. al. (2015) zistila nevyvážené rozvíjanie nižších a vyšších kognitívnych procesov prostredníctvom edukačného procesu. Z tohto dôvodu je v súčasnej edukačnej praxi v SR úlohou učiteľa, aby tieto nedostatky kompenzoval vlastnou aktivitou a tvorivou činnosťou, ktorej cieľom by malo byť zvyšovanie kognitívnej náročnosti úloh a rozvíjanie vyšších kategórií kognitívnych procesov u žiakov na primárnom stupni vzdelávania.

4. ZÁVER

V príspevku sme zosumarizovali teoretické východiska rozvíjania kognitívnych procesov v edukačnom procese, pričom sme sa zamerali na pôvodnú a revidovanú Bloomovú taxonómiu. Okrem uvedeného sme sa zaoberali aj charakteristikou jednotlivých kategórií nižších a vyšších kognitívnych procesov s dôrazom na vymedzenie ich aktívnych sloviess. Na základe týchto aktívnych sloviess sme analyzovali výkonový štandard z predmetu Vlastiveda a jeho požiadavky sme roztriedili do jednotlivých kategórií

kognitívnych procesov. Výsledky analýzy potvrdzujú nedostatočné požiadavky na vedomosti, zručnosti a schopnosti pri kategóriách vyšších kognitívnych procesov, ktoré sú kľúčové pre rozvoj úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov. V súvislosti so zadanými cieľmi v Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie - rozvíjanie kľúčových kompetencií a vyšších kognitívnych procesov žiakov - je potrebné, aby aj požiadavky v rámci výkonových štandardov reflektovali stanovené ciele. Na záver uvádzame, že tieto zistenia z analýzy koncepcii výkonových štandardov vyučovacieho predmetu Vlastiveda predstavujú podnety pre naše ďalšie vedecké bádanie.

Zdroje

1. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged edition. New York : Longman, 2001. 333 p. ISBN 0-8013-1903-X .
2. BAUMAN, BRESTENSKÁ, B. a kol. 2014. *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014, 123 s. ISBN 78-80-223-3621-5.
3. CSACHOVÁ, S. 2016. Taxonómia učebných úloh vo vyučovaní geografie. In *Geografia*. ISSN 1335-9258, 2016, vol. 24, no. 1, p. 9 - 14.
4. GILLIES, R. M. et. al. 2012. The effects of two strategic and meta-cognitive questioning approaches. In *International Journal of Educational Research*. ISSN 0883-0355, 2012, vol. 53, no. 0, p. 93 - 106.
5. MOHAMM - SAIDO, G. et. al. 2015. Higher order thinking skilss among secondary school students in science learnings. In *The Malaysian Online Journal of Educational Science*. EISSN 2289-3024, 2015, vol. 3, no. 3, p. 13 – 20.
6. NEDELOVÁ, M. 2013. Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských VŠ v projekte AHELO. In *Zborník vedeckovýskumných prác doktorandov*. Banská Bystrica : IVV PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0658-0, s. 88 – 98.
7. ROSLI, M. F. M., MAAROF, N. 2017. The effects of higher order thinking skilss (HOTS) questions in improving esl pupils' writing performance. In *e-Proceeding of the 5 th Global Summit on Education GSE*. [online]. 2017, [cit. 2019-010-26]. Dostupné na internete:< http://worldconferences.net/journals/wcik/toc/fullpaper/GSE_075.pdf>. e-ISBN 978-967-0792-15-6.
8. ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ*. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 27 s.
9. ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2015. *Vzdelávací štandard Vlastiveda*. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 8 s.
10. TOMČÍKOVÁ, I. 2013. Kognitívne ciele vo vyučovaní geografie miestnej krajiny na základnej škole. In *Geographia Cassoviensi*. ISSN 1337 – 6748, 2013, roč. 7, č.1 p. 157 – 162.
11. TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwers, 2008. 595 p. ISBN 8080781989.
12. TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
13. VINCEJOVÁ, E. 2013. *Plánovanie edukačných procesov*. Bratislava : MPC, 2013. 64 s. ISBN 978-80-8052-527-9.

Rodina v kontexte adaptácie žiaka na začiatku školskej dochádzky

Radka Teleková¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; Dražovska cesta 4, 949 01 Nitra; radka.telekova@ukf.sk

Grant: V / 17/2020

Název grantu: Adaptačné ťažkosti žiakov na začiatku školskej dochádzky – ich príčiny a prejavy

Oborové zamčrení: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy je zložitý proces zmien, ktorý vyžaduje prispôbenie sa požiadavkám školského vzdelávania, novej sociálnej skupine. V danom období je akcent kladený na vzťah medzi rodinným a školským prostredím, ktoré sa navzájom dopĺňajú a koordinujú proces adaptácie začínajúceho školáka. Rodinné prostredie je dominantne zdrojom podpory a pomoci pre začínajúceho školáka, ale nachádzame v ňom tiež príčiny adaptačných ťažkostí. Možnosťou ich odstránenia a prevencie je efektívna spolupráca medzi zainteresovanými stranami, ktorej obsah a charakter patrí k výzvam daného obdobia. V našom príspevku venujeme pozornosť rodinnému prostrediu začínajúceho školáka a existujúcim príčinám adaptačných ťažkostí v ňom. Súčasťou príspevku sú špecifiká spolupráce medzi rodinou a školou s uvedením konkrétnych príkladov, ktoré sledujú prípravu rodičov, ich adekvátnu podporu pre začínajúceho školáka a elimináciu adaptačných ťažkostí. Mnohé aspekty rodinného prostredia dieťaťa majú zásadný vplyv na jeho školské vzdelávanie, úspešnosť adaptácie, výskyt adaptačných ťažkostí a ďalší rozvoj osobnosti žiaka na začiatku školskej dochádzky.

Kľúčová slova rodina, žiak, škola, adaptácia, adaptačné ťažkosti

1. ÚVOD

Začiatok školskej dochádzky patrí k vývojovým a vzdelávacím míľnikom v živote dieťaťa. Očakávané školské vzdelávanie zahŕňa spoločenské a akademické požiadavky. V centre pozornosti stoja determinanty podmieňujúce plynulý prechod z materskej školy do 1.ročníka základnej školy, resp. úspešné obdobie adaptácie. V odbornej literatúre sú zastúpené výskumné zistenia zdôrazňujúce osobnostné predpoklady dieťaťa v zmysle úrovne školskej pripravenosti, čo sa stáva základom vydareného začiatku školskej dochádzky (Perry, B., Dockett, S. 2003, Boethel, M. 2004, Monkeviciene, O. a kol. 2006). Na druhej strane, výsledky viacerých výskumných štúdií akcentujú poznanie začínajúceho školáka v širšom kontexte, t.j. ukazovatele v rodinnom a školskom prostredí. (Rimm-Kaufman, S., Pianta, C. R. 2000) Začiatok primárneho vzdelávania je očakávaným obdobím, v ktorom sa však môžu vyskytovať problémy. Príčiny existujúcich ťažkostí na začiatku školskej dochádzky pochádzajú aj z rodinného prostredia žiaka. (Vilčinskaja, B. J. 2000, Kovalevová, L. M., Tarasenko, N. N. 2001, Slezáková, T. 2012, Pratt, M. E. a kol. 2016) Nové roly zahŕňajú zmeny v podobe a frekvencii spolupráce medzi rodinným a školským prostredím, čo smeruje k podpore adaptácie žiaka a eliminácii adaptačných ťažkostí. Mnohé výskumné štúdie potvrdzujú význam spolupráce pre zvýšenie vzdelávacích skúseností žiaka (Sheridan S.M., Clarke B.L., Knoche L.L., Pope Edwards

C., 2006) a rozvoj sociálnych zručností (Pirchio S., Tritrini C., Passiatore Y., Taeschner T. 2013). Nielen žiak, ale aj rodičia sú konfrontovaní s mnohými zmenami, príležitosťami a povinnosťami. V pedagogickej praxi nachádzame príklady viacerých aktivít alebo programov, ktoré podnecujú aktívnu účasť rodičov na školskom vzdelávaní dieťaťa, zlepšujú úroveň ich pripravenosti na novú situáciu a prezentujú možnosti podpory úspešnej adaptácie začínajúceho školáka.

2. RODIČIA ŽIAKA NA ZAČIATKU ŠKOLSKEJ DOCHÁDZKY

Začiatok školskej dochádzky je významným míľnikom v živote dieťaťa a jeho rodiny. Rodičia získavajú vyššiu individuálnu a spoločenskú hodnotu, ktorá je odrazom vážnejších povinností rodiča školáka. Školy by mali rešpektovať individuálnu rozdielnosť potrieb a očakávaní rodičov. Sledovanie spoločného cieľa zvyšuje kontinuitu medzi skúsenosťami detí a uľahčuje ich prechod na primárne vzdelávanie. Dôraz je kladený na účasť rodičov v procese prechodu, pretože aktívna interakcia formuje úspešnú adaptáciu. Základom je výmena informácií, získanie údajov od rodičov a detí, čo umožňuje individuálnu formu podpory žiaka na začiatku školskej dochádzky.

Osobnosť dieťaťa je primárne formovaná v rodinnom prostredí, do ktorého prichádza hneď po narodení. Príprava dieťaťa na vstup do základnej školy je realizovaná v rodine a v materskej škole. V kontakte s rodičmi je akcent kladený na význam posledného roku predprimárneho vzdelávania, jeho vplyvu na budúce školské vzdelávanie. Rodičia participujú na rozvoji predškolačka v záujme úspešného vstupu do 1. ročníka základnej školy. (Otevřelová, H. 2016)

Vstup do 1. ročníka je očakávanou udalosťou nielen pre žiaka, ale aj rodinu. V domácom prostredí sú budúci školáci pripravovaní na školské vzdelávanie prostredníctvom spontánnych alebo zámerných rozhovorov, súvisiacich činností a zdieľaných skúseností.

Pred vstupom do 1. ročníka a pre udržanie školskej motivácie by rodičia mali deťom zdôrazňovať nadobudnutie nových informácií, uskutočňovanie zaujímavých aktivít, získanie nových kompetencií, osvojovanie si základných zručností. Podľa T. Slezákovskej (2012) by sa rodičia v komunikácii s budúcim alebo začínajúcim školákom mali vyvarovať negatívnej charakteristiky školského vzdelávania, o ktorom by si vytvoril nesprávne predstavy a mohlo by sa pre neho stať obávaným miestom.

Účasť rodičov na vzdelávaní podnecuje hladký prechod do školy a úspešnú adaptáciu žiaka na začiatku školskej dochádzky. V centre

pozornosti stojí vzťah medzi rodinným a školským prostredím, ktorý je východiskom pre pokračovanie v ďalšom vzdelávaní. K. Margetts (1999) zdôrazňuje obsah vzájomnej komunikácie, ktorým by mali byť informácie pre rodičov o očakávaniach školy a učiteľom sprostredkované obavy, ciele, predstavy rodičov.

V zmysle uvedeného považujeme za dôležité spracovanie informácií o škole v rodinnom prostredí. Úspešnosť adaptácie a úroveň výkonov v školskom vzdelávaní ovplyvňuje podpora v domácom prostredí, kde rodičia zohľadňujú získané údaje, pokyny a inštrukcie od učiteľa. Rodičia poznajú najlepšie svoje deti, a preto v záujme úspešného prechodu na primárne vzdelávanie má význam zdieľanie relevantných informácií s učiteľom a školou. Na začiatku školskej dochádzky sa stávajú východiskom práce učiteľa, ktorý v súlade s nimi plánuje a realizuje výchovno-vzdelávací proces.

Rodičia sa stávajú aktívnejšími a snažia sa pripraviť svoje dieťa na očakávané zmeny. Ch. Barker - H. Fabian (2009) vidia úlohu rodičov v sociálnej, emocionálnej a akademickej podpore začínajúceho školáka. Úsilie rodičov smeruje tiež k zvyšovaniu odolnosti dieťaťa voči zmenám. Zapojenie rodičov je konkretizované dohľadom nad každodennými povinnosťami dieťaťa, pomocou s domácou prípravou a spôsobmi, ktorými rodičia posilňujú pozitívny prístup ku škole a zvyšujú motiváciu dieťaťa k učeniu. (Dearing, E a kol., 2008)

T. Slezáková (2006) zdôrazňuje, že rodič začínajúceho školáka sa prispôbuje požiadavkám školy, rešpektuje vyplývajúce práva a plní povinnosti, mení doterajšie stereotypy a životný štýl vzhľadom na existujúce zmeny. Rodičia majú vytvorené predstavy o živote a úlohách budúceho školáka, čo podmieňuje ich pripravenosť zvládať vyplývajúce situácie. V. Kurincová (2009) upozorňuje, že rodičia plnia nové povinnosti na individuálnej rozdielnej úrovni. Vplyv na zvládanie role školopovinného dieťaťa majú skúsenosti zo školského vzdelávania a hodnota vzdelania v systéme hodnôt rodičov.

Začiatok školskej dochádzky zahŕňa existenciu žiaka v novom prostredí, v ktorom sú prítomné nové pravidlá a noví ľudia. So spomínanými javmi je začínajúci školák konfrontovaný v období adaptácie. Zvládnutie jednotlivých zmien predpokladá podporu zo strany rodičov, ktorí musia byť oboznámení o podstate adaptácie a špecifických charakteristikách dieťaťa v danom období.

Vymedzením pojmu adaptácia sa zaoberajú mnohé vedné oblasti, ktoré ho približujú z pohľadu vlastného zamerania. V Pedagogickom slovníku (2009) je pojem adaptácia definovaný všeobecne ako prispôbenie sa niečomu. Z pohľadu pedagogiky ho ďalej špecifikujeme v rámci prechodu medzi jednotlivými stupňami vzdelávania, čo predstavuje prispôbenie sa novým sociálnym podmienkam. Interpretácia pojmu adaptácia umožňuje multidisciplinárne chápanie, ktoré zahŕňa sociálne – psychologický, pedagogický a fyziologický aspekt. Adaptácia teda znamená prispôbenie sa požiadavkám školy vyplývajúcim zo spoločensky povinnej role žiaka, úpravu školského prostredia v záujme eliminovania a znižovania výskytu nepriaznivých vplyvov, poznanie a zohľadnenie individuálneho zdravotného stavu, možnosti a úrovne záťaže organizmu. (Slezáková, T. – Tirpáková, A. 2006)

S. H. Birch - G. W. Ladd (1996) uvádzajúce ako ukazovatele prispôbenia sa vnímanie školského prostredia, sociálno-emocionálne skúsenosti v škole, behaviorálne zručnosti a akademické výsledky.

Zabezpečenie kontinuity vo vzdelávaní predpokladá partnerský prístup medzi rodinným a školským prostredím. Podpora dieťaťa na začiatku školskej dochádzky má dokázaný pozitívny dopad na postoje žiakov ku školskému vzdelávaniu. Väčšina školákov

úspešne absolvuje prechod na školského vzdelávanie, ale niekedy je prítomná neistota, úzkosť a ťažkosť. Úlohou zainteresovaných strán, pedagógov a rodičov, je hľadať možnosti pre nadviazanie predchádzajúcich skúseností s novými výzvami a príležitosťami ponúkanými v primárnom vzdelávaní. (Transition: a positive start to school. Resource kit. 2017)

3. RODINA A ADAPTAČNÉ ŤAŽKOSTI ZAČÍNajúCEHO ŠKOLÁKA

Deti v období adaptácie vnímajú významné zmeny a prítomnosť rozdielov spojených so začiatkom školskej dochádzky. Potrebný čas prispôbenia sa je individuálny a závislý od výskytu ťažkostí. Ich odhalenie a identifikovanie príčin je predpokladom poskytnutia adekvátneho zásahu, ich odstránenia a prevencie.

Počas adaptácie je na začínajúceho školáka kladený súbor požiadaviek, ktorých zvládnutie predstavuje individuálne rozdielnu úroveň záťaže. Na jednej strane sú nároky školy, na druhej strane možnosti a predpoklady žiaka na ich zvládnutie. V pedagogickej praxi sú u žiakov prítomné adaptačné ťažkosti, ktoré predstavujú nesúlad a nerovnosť medzi spomínanými zložkami. V odbornej literatúre sú tiež definované ako „maladaptácia, adaptačná choroba, školský stres.“ (Marko, J. 1971, Babajevova, T. I. 1990. In: Slezáková, T. – Tirpáková, A. 2006, s. 47)

Existenciu adaptačných ťažkostí spôsobuje široké spektrum príčin, ktoré sa líšia podľa individuálnych charakteristík dieťaťa. Svojím obsahom zasahujú do mnohých oblastí života dieťaťa, ktorého osobnosť je formovaná v rodinnom, predškolskom a školskom prostredí. Autori popisujú viaceré príklady ťažkostí a identifikovaných príčin. Vzhľadom na absentovanie prepracovanej štruktúry príčin a prejavov adaptačných ťažkostí, ich rozdielnu interpretáciu v odbornej literatúre sme vymedzili spoločné prvky vzťahujúce sa na psychickú, fyzickú a sociálno-emocionálnu oblasť, rodinné prostredie, školské a predškolské vzdelávanie. (Vilčinskaja, B. J. 2000, Kovalevová, L. M. – Tarasenko, N. N. 2001, Zvalová, M. – Zvalo, P. 1999, Vágnerová, M. 1997, In: Slezáková, T. – Tirpáková, A. 2006, Homolová, T. 2015)

V kontexte nášho príspevku sa ďalej zameriame na adaptačné ťažkosti, ktorých príčiny vychádzajú z rodinného prostredia začínajúceho školáka.

3.1 Príčiny adaptačných ťažkostí v rodine

Nároky primárneho vzdelávania sú zvláduteľnejšie pre dieťa, ktoré má dostatočnú mieru podpory a adekvátnych podnetov v rodine. Žiaci prichádzajú do školského prostredia z individuálne rozdielnych podmienok, ktoré ovplyvňujú úroveň jeho rozvoja. Na úspešnosti adaptácie, resp. výskytu adaptačných ťažkostí sa podieľa rodinné prostredie. Mnohé adaptačné ťažkosti žiaka na začiatku školskej dochádzky majú príčiny v podmienkach rodiny.

Zmeny na začiatku školskej dochádzky sa týkajú nielen začínajúceho školáka, ale očakáva sa potrebná úroveň pripravenosti rodičov na vstup dieťaťa do školy. Rodičia školopovinného dieťaťa menia zaužívané spôsoby a oboznamujú sa so súvisiacimi právami, povinnosťami. T. Slezáková (2012) uvádza nepripravenosť rodičov, ktorí majú nedostatočné predstavy o prežívaní dieťaťa na začiatku školskej dochádzky, chýbajúce informácie o priebehu adaptácie a spôsoby podpory, pomoci v prípade výskytu adaptačných ťažkostí. Úspešnosť dieťaťa v škole ovplyvňujú očakávania rodiny, účasť a pomoc pri zvládaní nových úloh vyplývajúcich z role žiaka.

Začínajúci školák nemá na dostatočnej úrovni vybudované schopnosti a zručnosti, ktoré by mu umožnili samostatne zvládnuť požiadavky školského vzdelávania. Školské výkony žiaka ovplyvňuje pomoc rodičov a komplexná charakteristika rodinného prostredia.

M. Franclová (2013) upozorňuje, že nedostatok pozornosti zo strany rodičov vedie ku školskému zlyhaniu žiaka. Prispôbovanie sa podmienkam školského vzdelávania, osvojovanie si učebného obsahu, úroveň výkonu v škole a domácej prípravy nezodpovedá stanoveným požiadavkám a možnostiam začínajúceho školáka.

V rodinnom prostredí by mali byť prítomné a formované predpoklady pre úspešný začiatok školskej dochádzky. Počas prvých dní v škole by mali rodičia prejavovať aktívny záujem o prežívanie dieťaťa, nadobudnuté skúsenosti a poznatky, sociálne interakcie v prostredí triedy a školy. Začiatok školskej dochádzky predstavuje pre žiakov individuálnu úroveň záťaže, ktorej zvládnutie vyžaduje podporu rodiny.

Z výskumných záverov S. Burvyté (2011) vyplýva, že hlavným dôvodom náročnej adaptácie žiakov 1. ročníka je prevládajúci postoj rodiny a materskej školy na výskyt záťažových situácií. Výchova v rodinnom a školskom prostredí by mala byť založená na posilnení vôľového úsilia. Riziko predstavuje intelektuálna pasivita detí, čo znižuje predpoklady porozumenia a využívania informácií v škole. Dôraz je kladený na rodinu, ktorá konštruje podmienky pre rozvoj odolnosti voči sociálnym zmenám a adaptačných zručností potrebných v súčasnej, meniacej sa spoločnosti.

K aktuálnej problematike pozitívnej psychológie patrí zvyšovanie psychickej odolnosti žiaka, zdôraznenie silných stránok jeho osobnosti a celková orientácia na žiaka. V kontexte adaptačného procesu ide o zvládnutie vyplývajúcich záťažových situácií vlastným úsilím s podporou dospelého. (Fredrickson, L. B. 2001, Matthews, D. M. 2008)

Na začiatku školskej dochádzky má žiak individuálnu úroveň štartovacej pripravenosti, ktorá je odrazom doterajšieho komplexného rozvoja jeho osobnosti. Formovaný súbor potrebných spôsobilostí je konkretizovaný v predškolskej príprave a komplementárne ďalej zdokonaľovaný v rodinnom prostredí. E.M.Pratt a kol. (2016) sa zaoberali faktormi podmieňujúcimi školskú pripravenosť a charakter adaptácie, pričom poukázali na riziká v rodinnom prostredí počas raného detstva dieťaťa. Na základe doterajších výskumných zistení a vlastnej výskumnej činnosti vymedzili nedostatočnú kognitívnu stimuláciu v rodinnom prostredí ako riziko, resp. možnú príčinu adaptačných ťažkostí žiaka na začiatku školskej dochádzky. Uskutočňovanie aktivít stimulujúcich kognitívne zručnosti budúceho školáka zvyšuje úroveň školskej pripravenosti a uľahčuje začiatok školskej dochádzky. Nedostatok takýchto činností v rodinnom prostredí vedie k ťažkostiam pri vstupe do 1. ročníka a náročnejšiemu zvládaniu učiva, horším školským výsledkom. Výchova dieťaťa iba jedným rodičom patrí k možným dôvodom ťažkostí začínajúceho školáka. Deti z neúplných rodín vyžadujú častejšie podporu v sociálnych a akademických zručnostiach. Pre zabezpečenie dostatočnej úrovne školskej pripravenosti sú žiaduce zdroje ekonomickej a psychologickej pomoci.

Podobné výsledky sú uvedené v Harvard Family Research Project (2017), podľa ktorého kvalita vzájomných vzťahov medzi rodičmi a deťmi ovplyvňuje prispôbenie sa žiaka v škole, do ktorej prenáša skúsenosti z rodinného prostredia. Kognitívna stimulácia, pocit pohody, adekvátne reakcie a prejavy záujmu o dieťa sú predpokladom úspešnej adaptácie začínajúceho školáka a jeho lepších výsledkov v škole.

4. ŠPECIFIKÁ SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY NA ZAČIATKU ŠKOLSKEJ DOCHÁDZKY

K novým úlohám rodičov začínajúceho školáka patrí spolupráca so školou, pričom by malo ísť o rovnocenné partnerstvo v záujme podpory žiaka. V pedagogickej praxi je otvorená komunikácia medzi zainteresovanými stranami nástrojom odstránenia, resp. predchádzania adaptačných ťažkostí žiakov. Začiatok školskej dochádzky sa vyznačuje špecifikami v obsahu spolupráce, ktorá je aktívne budovaná rodičmi aj pedagógmi. Blízka kooperácia učiteľa s rodičmi má zásadný význam, pretože jeho adaptácia na nové požiadavky a školské výsledky je podmienená charakteristikou rodinného prostredia.

Na začiatku školskej dochádzky je akcent kladený na iniciovanie spolupráce zo strany učiteľa, ktorý poskytuje dostatočné metodické vedenie pre rodičov začínajúceho školáka. Učiteľ podnecuje záujem a aktivitu rodičov, ktorí vytvárajú vhodné podmienky pre začínajúceho školáka. Zmysluplná a otvorená spolupráca eliminuje pedagogické chyby rodičov. Rodičia nadobúdajú istotu pre pomoc v domácej príprave žiaka, ktorá sa stáva efektívnou. Spolupráca učiteľa s rodičmi je tiež predpokladom zvládnutia existujúcich ťažkostí žiaka pri vstupe do 1. ročníka základnej školy. (Franclová, M. 2013)

Od rodičov začínajúceho školáka sa očakáva adekvátna spolupráca s učiteľom, školským prostredím, čo ovplyvňuje úspešnosť adaptácie žiaka. Existujúce zmeny a nároky školského vzdelávania predpokladajú komunikáciu učiteľa s rodičmi. Výskyt adaptačných ťažkostí vyžadujú vhodnú intervenciu z rodinného aj školského prostredia. Vo vzájomnom kontakte aplikuje učiteľ odborné poznatky a pedagogické skúsenosti. Systematická a premyslená spolupráca umožňuje existenciu žiaka v dvoch prostrediach, ktoré sa navzájom dopĺňajú pre zabezpečenie úspešnosti adaptácie, zvládnutie nárokov primárneho vzdelávania a eliminovania adaptačných ťažkostí.

4.1 Príklady spolupráce rodiny a školy

Rodičia by mali disponovať informáciami o konkrétnych zmenách a požiadavkách, ktoré sa týkajú školského vzdelávania. Kontinuita a plynulý prechod je zabezpečený prostredníctvom rozmanitým činnosťami pre rodičov, ktorí získavajú potrebné informácie, pedagogické vedenie a pocit istoty.

Zapojenie rodičov počas prechodu dieťaťa do školy a na začiatku školskej dochádzky môže byť podľa K. Margetts (1999) konkretizované orientačnými návštevami rodičov a detí v škole, stretnutiami s pedagógmi primárneho vzdelávania, informáciami v písomnej alebo ústnej podobe, účasťou na prechodových aktivitách.

Najčastejším spôsobom spolupráce je stretnutie rodičov v základnej škole na začiatku školského roka, kedy získavajú potrebné informácie. J. Einarsdóttir (2003) zdôrazňuje význam uskutočnenia daného stretnutia pred začiatkom školskej dochádzky, čo umožní adekvátnu prípravu rodičov a dieťaťa. Učitelia a rodičia majú priestor na diskusiu o vzájomných očakávaniach a pravidelnú komunikáciu.

M.Besi-M.Sakellariou (2019) dopĺňajú ako príklad vzájomného kontaktu medzi školou a rodinou zasielanie brožúr alebo informačných listov, ktorých obsahom sú inšpirácie a pokyny na prípravu budúceho školáka v domácom prostredí. Rovnakú funkciu spĺňa vzájomná telefonická komunikácia medzi zainteresovanými stranami. V modernej spoločnosti je potrebné aplikovať systémové

modely spolupráce a rozvíjať flexibilné prístupy podpory dieťaťa na začiatku školskej dochádzky. Spomínané autorky (2019) uskutočnili výskum, v ktorom skúmali stanoviská učiteľov z materských škôl a základných škôl k úlohe rodičov v procese prechodu ich detí do 1. ročníka primárneho vzdelávania. Podľa výsledkov výskumu považuje väčšina učiteľov spoluprácu s rodičmi za nevyhnutnú a dôležitú. Základom kooperácie je vzájomná dôvera rodičov a učiteľov. Za najvhodnejší spôsob účasti rodičov je z pohľadu respondentov stretnutie na začiatku školského roka, pričom niektorí uvádzajú rozhovory medzi rodičmi a pedagógmi z oboch vzdelávacích inštitúcií pre začiatkom školskej dochádzky. K záverom výskumu patrí, že učelia uznávajú úlohu a význam rodičov v procese prechodu a adaptácie žiaka na začiatku školskej dochádzky. Rodičia vedú s deťmi cieľavedomé rozhovory, povzbudzujú ich, venujú im pozornosť a zaujímajú sa o ich čas. Aktívne zapojenie rodičov zahŕňa tiež učenie sa doma, čítanie kníh a spoločné hranie edukačných hier.

Vo všeobecnosti, v súčasnej pedagogickej praxi neexistuje súbor stratégií na efektívnu kooperáciu rodinného a školského prostredia na začiatku školskej dochádzky žiaka. Inšpiráciou sú zdieľané skúsenosti z praxe pedagógov alebo rodičov. Aktívne zapojenie rodičov do komplexného programu zameraného na zabezpečenie úspešnej adaptácie pri vstupe dieťaťa do školy je vhodnou formou spolupráce rodičov a pedagógov.

Kľúčovým prvkom je vytváranie efektívnych spojení medzi rodičmi a školou. V pedagogickej praxi sú realizované rôzne programy, ktoré sú určené na zapojenie rodičov do procesu prechodu a zvýšenie úspešnosti adaptácie žiaka na začiatku školskej dochádzky. Účasť rodičov na prechodových programoch prispieva k bezproblémovému začiatku školskej dochádzky. (Rimm-Kaufman, S. – Pianta, C. R. 2000)

Výsledky výskumnej štúdie R. Giallo a kol. (2010), orientovanej na posilnenie vedomostí, sebavedomia a zapojenia rodičov v prechode dieťaťa na základnú školu, poukazujú na zvýšenú participáciu rodičov po poskytnutí intervencie absolvovaním zostaveného školského prechodového programu pre rodičov. Autori (2010) zdôrazňujú, že rodičia ocenili informácie o činnostiach na prípravu dieťaťa do školy, pomoci pre dieťa na rozvoj zručností, zvládnutí situácií súvisiacich so začiatkom školskej dochádzky, vrátane separačnej úzkosti, prispôbení rodinných zvyklostí a domácej príprave, riešení domácich úloh.

V Austrálii bol aplikovaný program „Spoločne pripravení – prechod do školy“, ktorý je zameraný na včasné vzdelávanie detí prostredníctvom aktívneho zapojenia rodičov, odborníkov a školskej komunity. Program tvoria dve zložky odlišné podľa vlastného zamerania – na rodičov, na školskú komunitu. Obsah je konkretizovaný v príručke pre rodičov, ktorí získajú viaceré typy a námety na prípravu dieťaťa na prvého ročníka základnej školy. Nástrojom podpory pre deti je spracovaná kniha aktivít predstavujúca očakávaný začiatok školskej dochádzky v súvislostiach. (Binstadt, M. 2010)

Podpora úspešnej adaptácie žiaka je v praxi konkretizovaná aj prechodových programom so zapojením rodičov. Teoretické východiská a praktické príklady nabádajú k hľadaniu a uskutočňovaniu stratégií, ktoré zabezpečia úspešnosť adaptácie a prevenciu výskytu adaptačných ťažkostí. Adekvátna účasť a podpora rodinného prostredia má pozitívny vplyv na charakter adaptácie a eliminovanie individuálnych ťažkostí začínajúceho školáka v procese adaptácie.

5. ZÁVER

Vstup do 1.ročníka je obdobím plným radosti, optimizmu a očakávaní, ale rovnako tiež obáv a úzkosti. Adekvátna účasť rodičov na začiatku školskej dochádzky ich dieťaťa zvyšuje úspešnosť adaptačného procesu. Ak vyplývajúce povinnosti a požiadavky školského vzdelávania nie sú na úrovni možností žiaka, tak sa objavujú adaptačné ťažkosti. Ich viaceré príčiny vychádzajú z rodinného prostredia. Pre začínajúceho školáka je rodina najmä zdrojom podpory, čo vyžaduje adekvátnu prípravu a spoluprácu so školou. Vzájomná komunikácia je tiež predpokladom odstránenia a predchádzania adaptačných ťažkostí začínajúceho školáka. Vzhľadom na spomínané teoretické východiská považujeme za dôležité venovať pozornosť rodine v kontexte adaptácie žiaka na začiatku školskej dochádzky, keďže výrazne formuje jeho predpoklady na školské vzdelávanie a zvládnutie súvisiacich nárokov. Spoločným cieľom zainteresovaných strán je uľahčenie prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy a úspešná adaptácia na začiatku školskej dochádzky.

Zdroje

1. BARKER, CH., FABIAN, H. (2009). Students' transitions to further education. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol.3, Dostupné online: https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal3_barker_fabian.pdf
2. BESI, M., SAKELLARIOU, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. In *Behavioral Science*. 9, 124, Dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/337451286_Teachers'_Views_on_the_Participation_of_Parents_in_the_Transition_of_their_Children_from_Kindergarten_to_Primary_School
3. BINSTADT, M. (2010). Ready together – transition to school program effecting positive outcomes for children and their families in the inland to ipswich area. In: *International Journal of Transition in Childhood*. Vol. 4. ISSN 1833-2390, p. 37-44, Dostupné online: https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal4_practitioner%20article.pdf
4. BIRCH, H.S., LADD, W.G. (1997) The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 1, pp. 61-79
5. BOETHEL, M. 2004. Readiness: School, Family and Community. Southwest Educational Development Laboratory.
6. BURVYTĚ, S. (2011). Realisation of personal adaptation potential in childhood. In: PETROV, R. – SLOKA, B. – VAIVADS, J. (eds.) 2011. *European Integration and Baltic Sea Region: Diversity and Perspectives*. Riga: The University of Latvia Press. 2011. ISBN 978-9984-45-398-9, p. 605 – 619. Dostupné online: http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/2924/Conference_EIBSRS_.pdf?sequence=1#page=605
7. DEARING, E.; KREIDER, H.; WEISS, H. 2008. Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage Fam. Rev.* 2008, 43, 226–254. Dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/248919047_Increased_Family_Involvement_in_School_Predicts_Improved_Child-Teacher_Relationships_and_Feelings_About_School_for_Low-Income_Children
8. EINARSDÓTTIR, J. (2003). Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003. Dostupné online: http://www.leeds.ac.uk/educol/d_ocuments/00003302.htm

9. FRANCOVÁ, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing. 2013. 169 s. ISBN 978-80-247-4463-6
10. FREDRICKSON, L. B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. In: *American Psychologist*. 2001, Vol. 56, No 3, ISSN 0003-066X, p. 218 – 226. Dostupné online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>
11. GIALLO, R., TREYVAUND, K., MATTHEWS, J., KIENHUIS, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. In: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2010. vol. 10, p. 1- 17, ISSN 1446-5442 Dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/228639877_Making_the_Transition_to_Primary_School_An_Evaluation_of_a_Transition_Program_for_Parents
12. HARVARD FAMILY RESEARCH PROJECT (2007). Family Involvement IN Elementary school children's education. NO. 2 in a series WINTER 2006/2007, Dostupné online: <https://eric.ed.gov/?id=ED495467>
13. HOMOLOVÁ, T. (2015). Adaptácia a adaptačné problémy žiakov v prvom ročníku primárneho vzdelávania. In: *Psychologičeskij vademecum : psihologo-pedagogičeskoje soprovoždenie obrazovatel'nogo processa v učreždenijach različnogo tipa*. Vitebsk : VGU imeni P.M.Mašerova, 2015, ISBN 978-985-517-510-1, s. 175 – 182
14. KURINCOVÁ, V. (2009). Dieťa medzi rodinou a školou. In: KURINCOVÁ, V., SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Žiak na začiatku školskej dochádzky*. Edukačná podpora učiteľov a rodičov. Nitra: PF UKF v Nitre. 2009. 158 s. ISBN 978-80-8094-457-5, s. 81 – 147
15. MARGETTS, K. 1999. Transition to school: looking forward. Selected papers from the AECA National Conference Darwin July 14-17 1999
16. MATTHEWS, D. M. 2008. Positive psychology: Adaptation, Leadership and Performance in Exceptional Circumstances. In: HANCOCK, A. P. – SZALMA, L. J. (eds.) 2008. *Performance Under Stress*. England: Ashgate Publishing. 2008. ISBN 978-0-7546-7059-9, p.163 – 180
17. MONKEVICIENE, O. – MISHARA, L. B. – DUFOUR, S. 2006. Effects of the Zippy's Friends Programme on Children's Coping Abilities During the Transition from Kindergarten to Elementary School. In: *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34, No. 1,
18. OTEVŘELOVÁ, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. 2016. 144 s. ISBN 978-80-262-1092-4
19. PERRY, B. – DOCKETT, S. 2003. Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators. Edinburg: The British Education Research Association Annual Conference.
20. PIRCHIO, S.; TRITRINI, C.; PASSIATORE, Y.; TAESCHNER, T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 7, No. 2, 145-155 ISSN: 1973 – 3518 Dostupné online: <http://www.erna.pe.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/275/199>
21. PRATT, M. E. et al. (2016) Family risk profiles and school readiness: A person-centred approach. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 462-474 [online], [cit. 2020-01-03]. Dostupné na internete: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0885200616300163?token=D67D9E02B0BA4BB21C26BB83DC362090C6CD513D7995FAC919F6239B13E3543C9EF3120C51D31BA6EACEEC8FE4C4B6DE>
22. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. , MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
23. RIMM-KAUFMAN, S., PIANTA, C. R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5):491–511, Dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/257046043_An_Ecological_Perspective_on_the_Transition_to_Kindergarten_A_Theoretical_Framework_to_Guide_Empirical_Research
24. SHERIDAN, S. M., CLARKE, B. L., KNOCHÉ, L., (2006). The Effects of Conjoint Behavioral Consultation in Early Childhood Settings. *Early Education And Development*, 17(4), 593-6
25. SLEZÁKOVÁ, T. (2012). *Spoločne do školy*. Rodičia v procese úspešného štartu dieťaťa do školy. Bratislava: IRIS. 108 s. ISBN 978-80-89256-81-5
26. SLEZÁKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu – Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a prax*. Nitra: PF UKF v Nitre. 2006. 191 s. ISBN 80-8050-968-9
27. *Transition: a positive start to school*. Resource kit. 2017. Department of Education and Training Melbourne

Učiteľ v druhošancovom vzdelávaní dospelých a jeho profesijné kompetencie

Dominika Temiaková¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra; dtemiakova@ukf.sk

Grant: APVV-18-0018

Název grantu: Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa

Oborové zamčrenie: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Proces vzdelávania dospelých sa výrazne líši od vzdelávania detí, aj keď prebieha vo formálnom systéme vzdelávania. Štúdia je zameraná na špecifiká jednej z typických cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých – dospelých bez alebo so základným vzdelaním, ale najmä na učiteľa v tomto procese – na špecifiká, ktorým je pri vzdelávaní takejto cieľovej skupiny vystavený a jeho profesijným kompetenciám. Cieľom štúdie je identifikovať súčasné požiadavky na kompetencie učiteľov vzdelávania v rámci druhej šance u nás a v zahraničí. Výsledkom je návrh teoretického modelu integrovaných učiteľských kompetencií vo vzdelávaní dospelých druhej šance bez alebo so základným vzdelaním, ktorý vychádza z troj-dimenzionálneho modelu edukácie (Kosová, Kasáčová, 2006). Model bude ďalej slúžiť ako východiskový bod pre ďalšiu fázu validácie.

Kľúčová slova Vzdelávanie dospelých, druhošancové vzdelávanie, učiteľ, profesijné kompetencie, kompetenčný model

1. ÚVOD

Edukácia dospelých sa značne odlišuje od edukácie detí – ak by tomu tak nebolo, andragogická veda by nebola opodstatnená. Druhošancové vzdelávanie prebiehajúce vo formálnom systéme vzdelávania je svojim charakterom najšpecifickejším druhom vzdelávania dospelých andragogiky vôbec, pričom jeho význam je nezastupiteľný. S. Field, M. Kuczera & B. Pont (2007, s. 9) zaradili požiadavku poskytovania programov druhošancového vzdelávania medzi jeden z desiatich základných krokov pre politiky krajín, ktorý zabezpečí „...zníženie počtu neúspechov v škole a predčasné ukončenie školskej dochádzky, vytvorenie spravodlivejšej spoločnosti a vyhnutie sa veľkým sociálnym rozdielom marginalizovaných dospelých s obmedzenými základnými zručnosťami.“ Programy druhošancového vzdelávania majú teda zásadný celospoločenský význam, a problematika ľudí predčasne opúšťajúcich školský systém (tzv. early school leavers) sa, ako upozorňujú aj F. Martins, A. Carneiro, L. Campos, L. Mota, M. Negrão, I. Baptista, & R. Matos (2020), v posledných dvoch desaťročiach stala vysokou prioritou pre európske inštitúcie, politiky, vlády a aj akademický výskum. Vylúčenie zo vzdelávania je jedným z kľúčových globálnych problémov, ktorý vedie aj k dlhodobému sociálnemu vylúčeniu a dramaticky ovplyvňuje životné šance, čím sa ďalej vytvára začarovaný kruh deprivácie a chudoby.

Záujem o druhošancové vzdelávanie alebo programy druhej šance, našťastie, celosvetovo rastie. Napriek tomu nie je oblasť druhošancového vzdelávania zatiaľ v medzinárodných i národných kruhoch bohato preskúmaná. Čiastočným východiskom však môžu byť štyri kvalitatívne výskumné štúdie a ich zistenia (H. Busher, N. James & A. Piel, 2015, I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová, 2019, A. Meo & A. Tarabini, 2020, F. Martins, A. Carneiro, L. Campos, L. Mota, M. Negrão, I. Baptista, & R. Matos, 2020), z toho jedna slovenskej proveniencie, zamerané na problematiku druhošancového vzdelávania dospelých. Tieto sa vo významnej miere zameriavajú aj na postavenie a význam učiteľa v tomto procese.

2. VÝCHODISKÁ

Aj keď druhošancové vzdelávanie v našich podmienkach prebieha vo formálnom systéme vzdelávania, pričom jeho definície sú v andragogickej literatúre dobre popísané (pozri napr. Prusáková, 2005, Švec, 2008, I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová, 2019 a ďalší), je už vo svojej podstate rigidne. Jeho filozofia je položená na základoch, ktoré pripomínajú i I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová (s. 45-46, 2019), že „Má predstavovať alternatívny priestor, ktorému je na všetkých úrovniach a vo vzťahu ku všetkým aktérom (manažmentu, metodikom, učiteľom), vlastná snaha o nekopírovanie modelu vzdelávania, v ktorom boli potencionálni účastníci vzdelávania neúspešní. Jeho cieľom je poskytnúť študentom, žiakom – dospelým ľuďom, možnosť získať ucelený stupeň vzdelania. Druhošancové vzdelávanie je nevyhnutnou a podstatnou súčasťou konceptu celoživotného vzdelávania, pretože zo svojej podstaty naplnia jeho hlavnú myšlienku – otvorenosť a dostupnosť vzdelávania v akomkoľvek veku človeka.“

V zahraničných podmienkach sú programy druhej šance charakteristické flexibilitou a sú poskytované štátnymi i súkromnými inštitúciami. Tieto systémy však nie sú rovnaké, naopak, takmer v každej krajine jedinečné, preto je náročné poukázať na všeobecne platný model takéhoto vzdelávania. To, čo je ale spoločné, je nie len edukačný, ale najmä sociálny aspekt takéhoto druhu vzdelávania. Ide o prostredie viac prispôbené cieľovej skupine ako v bežných školách – mladým dospelým alebo dospelým, ktorí z rôznych dôvodov predčasne opustili formálne vzdelávanie, čím sa minimalizuje možnosť opätovného vylúčenia zo vzdelávacieho systému a zažívania ďalšieho neúspechu. Takýto prístup k vzdelávajúcim sa však dramaticky menia požiadavky na prácu takýchto učiteľov, čo si ale vyžaduje aj špecifickú pripravenosť osôb zapojených v edukačnom procese vzdelávajúcich

sa, a to na všetkých úrovniach – od tvorcov politík vzdelávania, riaditeľov, učiteľov a tútorov až po metodikov. V predkladanej štúdií sa zameriame na výsledky štyroch kvalitatívnych výskumov v danej oblasti so zreteľom na význam a špecifiká vzdelávateľa (učiteľa) takýchto dospelých.

A. Meo & A. Tarabini (2020) na základe výskumu komparatívneho charakteru na učiteľoch v programoch druhošancového vzdelávania v Španielsku a v Argentíne stanovili tri základné piliere práce učiteľa v druhošancovom vzdelávaní. Sú to starostlivosť, personalizácia výučby a vzdelávanie ako kolektívne úsilie. Piliere starostlivosti v sebe zahŕňajú rôzne aspekty, a to starostlivosť ako zodpovednosť za študentov (učiacich sa), starostlivosť o vzťahy v škole, starostlivosť ako identita či starostlivosť ako sebaobetovanie učiteľov. Vyučovanie takejto cieľovej skupiny má teda silný emocionálny kontext, je postavené na budovaní dôveryhodných vzťahov, učiteľia ovplyvňujú a sú ovplyvnení životmi svojich študentov. Prevažná väčšina skúmaných učiteľov uvádzala, že sa študenti môžu učiť a dosahovať dobré študijné výsledky, keď sa cítia akceptovaní, majú priestor na rozvíjanie vlastnej sebaúcty, dekonštruovanie negatívneho sebaobrazu o vlastných schopnostiach a vysporiadanie sa s rolou učiaceho sa a požiadavkami a očakávaniami zo strany učiteľov. Táto starostlivosť o učiacich sa vychádza najmä zo špecifik cieľovej skupiny – často sú študentmi dospelí z marginalizovaných komunít, mladé matky, osoby v krehkej a nejistej sociálnej situácii. Učiteľ musí byť k dispozícii v najširšom slova zmysle. Školy druhej šance by tak mali byť akýmisi záchrannými sieťami, priestorom, kde sa učiaci sa cítia rešpektovaní, súčasťou tejto komunity. Učiteľ musí byť do istej miery emocionálne angažovaný, sprevádzať svojich študentov v ich procese učenia sa. U tejto cieľovej skupiny je ešte vypuklejšie, že učiaci sa nemajú rovnaké tempo učenia. Vzdelávací proces tak musí byť omnoho viac prispôbený študentom, byť flexibilný v čase, priestoroch, rozvrhoch, učebných osnovách. Druhým prvkom vyplývajúcim z výsledkov výskumu, je personalizácia výučby. Zjednodušene možno konštatovať, že podstata spočíva v tom, že študenti nie sú čísla. Je nevyhnutné poznať ich, ich vzdelávaciu cestu ale i osobnú históriu. V tomto aspekte skúmaní učiteľia prízvukovali nevyhnutnosť potreby rozvoja nových edukačných prístupov, v ktorých je centrálnym prvkom študent a jeho špecifiká (kultúrne prostredie, sociálne zázemie a predchádzajúce znalosti). Vzdelávanie druhej šance teda musí byť čo najviac ušité na mieru, pričom kľúčová je flexibilita. Tretím, posledným pilierom, je vzdelávanie ako kolaboratívna práca rešpektívne kolektívne úsilie. Edukačný proces nemožno vnímať len cez vyučovanie, práve naopak, ide o tímovú prácu a úsilie, kedy sa na tomto procese zúčastňujú a ovplyvňujú ho viacerí odborníci (učitelia, tútori, riaditelia škôl, koordinátori vzdelávania a iní), ktorí spolu intenzívne komunikujú a zdieľajú medzi sebou informácie o študentoch, svoje dojmy, vyučovacie zvyky, ale aj vlastné frustrácie či neúspechy.

Na význam emocionálnej podpory, pomoci a sprevádzania študentov zo strany učiteľov upozorňujú aj výsledky výskumu autorov H. Busher, N. James & A. Piela (2015). Títo tiež poukazujú na špecifickosť sociálnej situácie učiacich sa, ktorú treba brať na zreteľ – ide o súčasné zastávanie rolí dospelých pracujúcich, rodičov, partnerov. V mnohých prípadoch sa predchádzajúci školský neúspech učiacich sa odvíjal aj od nediagnostikovania porúch učenia, či absencie podpory pri predchádzajúcom učení sa. Ako významná sa vo výskume ukázala vonkajšia motivácia, najmä v rámci medzigeneračného učenia, kedy vstup dospelého učiaceho sa do programu druhošancového vzdelávania priamo motivoval iných príslušníkov rodiny ku vzdelávaniu. Na tento fenomén poukazujú vo výsledkoch svojho kvalitatívneho výskumu i slovenskí andragógovia I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová (2019), ktorí skúmali druhošancové vzdelávanie dospelých rómskych žien. Výskum, okrem iného, v tejto súvislosti poukázal aj na vplyv tretej

osoby, Rómky, úspešnej ženy v komunite, ktorá dospelým učiacim sa rôznorodo pomáhala počas celého vzdelávacieho procesu, a bez ktorej intervencie by rómske ženy ani nezačali študovať. Význam tejto osoby spočíval vo vytváraní atmosféry bez strachu, vytváraní podmienok učenia sa bez obáv zo zlyhania či posmechu. Medzi ďalšie zaujímavé výskumné zistenia slovenských autorov patrí, že ak výučba nenadväzuje na predchádzajúce vedomosti a zručnosti učiacich sa, nevytvoria si k predmetu vzťah a sú z neho neúspešní. Najobľúbenejšie sú predmety, ktoré sú uchopiteľné a pochopiteľné, bez potreby abstraktného myslenia. Negatívne sú prijímané výklady učiteľa spojené s diktovaním poznámok, naopak, pozitívne výučba s princípmi aktívneho učenia sa. Napriek tomu autori konštatujú, že vyučovanie, ktoré bolo predmetom ich výskumného bádania, malo charakter mechanického osvojovania si učiva, pričom problémové a dialogické metódy absentovali, čo nie je v súlade so známymi a dávno popísanými zákonitosťami učenia sa dospelých.

F. Martins, A. Carneiro, L. Campos, L. Mota, M. Negrão, I. Baptista, & R. Matos (2020) vychádzajúc zo svojho kvalitatívneho výskumu zistili, že pozitívne pocity dospelých študentov v procese druhošancového vzdelávania úzko súviseli s pocitom prijatia, počúvania, rešpektovania, neposudzovania, ocenenia, podpory. Väčšina respondentov si vysoko vážila vzťahy nadviazané najmä s učiteľmi a zamestnancami. Učiteľia boli študentmi vnímaní ako agenti dôvery, starostlivosti, vytrvalosti a podpory, čím sa stali tými, ktorí skutočne rešpektovali, ocenili a očakávali to najlepšie od učiacich sa. Učiteľia vedeli o osobných životných situáciách a výzvach, ktorým dospelí študenti čelili, a boli často k dispozícii, aby im mohli radiť a pomáhať aj na tejto úrovni. Pre väčšinu účastníkov boli tieto vysoko hodnotené vzťahy vnímané ako hlavné činitele ich osobnostnej zmeny (pomoc a pocit starostlivosti, spolu s vyučovacimi metódami a flexibilnými aktivitami prispôbenými individuálnym potrebám, náladám, preferenciám a tempu učenia sa dospelých študentov).

Podstatným znakom osobnosti dospelého učiaceho sa je zrenie, na čo upozorňujú i H. Busher, N. James & A. Piela (2015). Učiaci sa dospelí v programoch druhej šance samých seba vnímajú ako múdrejších, s väčším záujmom o štúdium ako v mladosti, s väčšou vnútornou motiváciou (napríklad vidinou zisku lepšieho pracovného miesta). U žien sa vyskytli i efekty väčšej emancipácie, ktorá môže mať za istých okolností vplyv i na partnerské vzťahy (na tento fenomén upozorňujú aj I. Pirohová, M. Lukáč & S. Lukáčová (2019), pričom sa ešte vypuklejšie prejavuje v rómskej komunite, kde panuje silné rozdelenie sociálnych rolí medzi mužmi a ženami).

Návrat dospelých do formálneho systému vzdelávania môže predstavovať značné riziko. H. Busher, N. James & A. Piela (2015) ho odôvodňujú predchádzajúcim neúspechom dospelých alebo ich sebahodnotením v role študentov. Majú tendenciu byť nedôverčiví o hodnote svojho sociálneho a kultúrneho kapitálu pre úspešné učenie sa. O to viac je významné postavenie učiteľa v tomto procese. Tí by mali proti týmto subjektívnym tlakom u učiacich sa pôsobiť budovaním emocionálnej podpory a kultúry učenia sa, pomôcť im vyrovnávať sa s ich vnímanými deficitmi tým, že sa snažia byť prístupní a schopní porozumieť ich rôznym situáciám a potrebám. Schopnosť poskytovať takémuto študentovi osobnú podporu však podľa výskumníkov do značnej miery závisí od interpersonálnych zručností učiteľov. Uvedené východiská a výsledky kvalitatívnych výskumov otvárajú otázku profesijných kompetencií učiteľov v druhošancovom vzdelávaní dospelých.

3. KOMPETENČNÝ MODEL – METODIKA A VÝSLEDKY

Akými kompetenciami by mal učiteľ v druhošancovom vzdelávaní dospelých disponovať, aký by mal byť, a v čom sú jeho kompetencie iné ako profesijné kompetencie učiteľa v bežnej škole? Túto legitímnu otázku kladieme vychádzajúc z popísaných špecifik dospelého učiaceho sa v špecifickom vzdelávaní druhej šance, i vychádzajúc z realizovaných kvalitatívnych výskumov.

Ojedinelý výskum I. Pirohovej, M. Lukáča & S. Lukáčovej (2019, s. 155) poukázal na to, že dospelí v druhošancovom vzdelávaní „...oceňovali u svojich učiteľov... predovšetkým ústretovosť, partnerský prístup, zmysel pre humor, spravodlivosť a motivovanie pochvalou. Poukazovanie na „ľudský prístup“ učiteľa je priamo spojené s potrebou a oceňovaním podporného prístupu učiteľa. ...“ a pokračujú (s. 155-156), že „Podporný a partnerský učiteľ je podľa našich informantov: ústretový – vypočuje, je ochotný pomáhať, akceptuje,

- prejavuje rešpekt k dospelým – v závislosti od veku a skúseností učiacich sa vytvára a udržiava partnerské vzťahy,
- spravodlivý – medzi učiacimi sa nerobí rozdiely, napriek akceptácii ich rodinných a rodičovských povinností, či schopností učiť sa je rovnako náročný na všetkých,
- motivujúci – pochvalou motivuje študujúcich k výsledkom a prekonávaniu problémov s učením, stimuluje ich usilovnosť,
- má zmysel pre humor – kvalita, ktorú ak učiteľ má, je dospelými oceňovaná, pretože pozitívne vplýva na príjemnú a priateľskú učebnú atmosféru.

Kritiku si odniesla učiteľka, ktorá k študentom v maturitnom štúdiu pristupovala ako k žiakom, nerešpektujúc ich vek a skúsenosti. Charakteristiky ideálneho učiteľa z pohľadu našich informantov poukazujú na to, že učiteľ má sledovať a chápať vzdelávacie potreby učiacich sa.“

Cieľom predkladanej štúdie je, vychádzajúc zo zámerov výskumu, ktorého štúdiu je jedným z výstupov, identifikovať aktuálne požiadavky na kompetencie učiteľov druhošancového vzdelávania u nás a v zahraničí, vychádzajúc z výsledkov uvedených výskumov. Výsledkom štúdie je dizajn teoretického modelu integrovaných kompetencií učiteľa v druhošancovom vzdelávaní dospelých bez vzdelania, prípadne so základným vzdelaním, ktorý je, vychádzajúc zo zámerov projektu, primárne postavený na známom kompetenčnom modeli učiteľa v trojdimenzionálnom modeli edukácie. Tento model ďalej posluží ako východisková báza pre ďalšiu fázu validizácie vo výskume.

Základným teoretickým východiskom pre zostavenie kompetenčného modelu je tzv. trojdimenzionálny model edukácie B. Kasáčovej & B. Kosovej (2006, s. 46-48), ktoré vypracovali návrh na štruktúru kompetenčného profilu slovenského učiteľa vychádzajúc filozofie tvorivo-humanistickej edukácie, ktorá rešpektuje miesto učiteľa aj žiaka v nej. Model vychádza z dimenzií:

1. Dimenzia - žiak

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka - vedieť diagnostikovať a pracovať s jeho individuálnymi osobitosťami (nadanie, poruchy, vlastnosti)
- identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia - schopnosť poznať, diagnostikovať a operovať s individuálnymi učebnými štýlmi žiakov v závislosti od ich psychických, fyzických a sociálnych podmienok
- identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka - diagnostikovať, rešpektovať a spolupracovať so sociokultúrnym prostredím žiakov a rodiny

2. Dimenzia - edukačný proces

2.1 Mediácia obsahu edukácie

- ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov
- schopnosť plánovať a projektovať výučbu - schopnosť tvoriť a aplikovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány, projekty a situácie naväzujúce na školský program a individuálne potreby žiakov
- schopnosť stanoviť vyučovacie ciele orientované na žiaka - orientovať sa v cieľových zložkách vzdelávania a aplikovať ich na učebné požiadavky žiaka
- schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva - vedieť realizovať didaktickú analýzu učiva a selektovať základné a rozvíjajúce učivo podľa edukačných cieľov a vzdelávacích potrieb žiakov
- schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód - efektívne využívať metódy a prostriedky rozvíjajúce aktívne učenie u žiaka
- schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka - poznať, stanoviť, ovládať spôsoby a kritéria hodnotenia žiakov vzhľadom na ich individuálne odlišnosti.

2.2 Vytváranie podmienok edukácie

- Vytvárať pozitívnu klímu triedy - schopnosť pozitívnej komunikácie so žiakom a jeho okolím, kreovať prostredie stimulujúce jeho rozvoj, tj. disciplína, riešenie konfliktov a problémov, facilitujúci vzťah, autorita
- Vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania - aplikovanie didaktických pomôcok, médií a IKT v edukačnom procese

2.3 Ovpľyňovanie osobnostného rozvoja žiaka

- schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka - poznať a realizovať stratégie personálneho rozvoja žiaka, (sebaopätie, sebadôvera, sebaregulácia, oceňovanie personálnych schopností žiaka)
- schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka - aplikovaním vhodných stratégií napomáhať jeho sociálnemu rozvoju (empatia, prosociálne správanie sa, oceňovanie sociálnych schopností žiaka).
- schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka - rozpoznať ich, spolupracovať s príslušnými odborníkmi, vyzdvihovať pozitívne vzory

3. Dimenzia - sebarozvoj učiteľa

- schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja - hodnotiť, posudzovať, reflektovať vlastnú pedagogickú prácu, plánovať program vlastného rastu a ďalšieho vzdelávania, mať komplexný kultúrny a občiansky rozhľad, poznať súčasné aspekty vývoja spoločnosti a vzdelávania, byť metodologicky schopný realizovať pedagogický výskum
- identifikovať sa s profesijnou rolou a školou - stotožniť sa s rolou učiteľa, stať sa reprezentantom profesie, poznať ciele rozvoja školy, pružne a efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi

Návrh kompetenčného modelu učiteľa v druhošancovom vzdelávaní dospelých je z metodického hľadiska kreovaný kompetenčným prístupom, ktorý sa podľa H. Bartoňkovej (2010) opiera o prácu s dokumentami a literatúrou. Identifikácia kompetencií predstaviteľa cieľovej profesijnej skupiny vyúsťuje do kompetenčnej kostry, tzv. kompetenčného modelu, čo je podľa spomínanej autorky súbor kompetencií, schopností a zručností nevyhnutných pre dosiahnutie konkrétnych cieľov. Pri tvorbe kompetenčného modelu sme postupovali v zhode s piatimi fázami, ktoré bližšie popisujú M. Kubeš, R. Kurnický & D. Spillerová (2004), pričom na tomto mieste predkladáme výsledok štvrtej fázy, popis a samotné zostavenie kompetenčného modelu.

Tab. 1: Návrh kompetenčného modelu učiteľa v druhošancovom vzdelávaní

Dimenzia	Kompetenčná kotva	Prejav správania
Študent (dospelý)	Diagnostická	Učiteľ dokáže diagnostikovať a pracovať s vývinovými a individuálnymi špecifikami dospelého študenta. Dokáže diagnostikovať učebný štýl dospelého študenta v závislosti od jeho psychických, fyzických, sociálnych podmienok, jeho edukačnej histórie, a pracovať s ním. Ovláda spôsoby a kritériá hodnotenia študenta vzhľadom na jeho individuálne odlišnosti.
	Interakčná	Učiteľ dôkladne pozná dospelého študenta, vrátane jeho sociálnej situácie. Napomáha jeho sociálnemu rozvoju, prístupuje k nemu na základe kongruencie, akceptácie, empatie. Vytvára vhodné podmienky pre jeho učenie sa, podporu jeho sebadôvery v jeho novej sociálnej roľe študenta.
Edukačný proces	Odborná	Učiteľ má vedomosti z pedagogicko-psychologického a metodického vedného základu a z obsahu odboru vyučovaných predmetov.
	Metodická	Učiteľ dokáže realizovať, riadiť a usmerňovať výchovno-vzdelávací proces založený na dôkladnom poznaní obsahu edukácie. Učiteľ využíva inovatívne, aktivizujúce a kreatívne vyučovacie metódy, prispôbené učeni sa dospelého študenta. Je schopný tvoriť a aplikovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány nadväzujúce na kurikulum a individuálne potreby dospelých študentov.
	Realizačná	Učiteľ sa vie pripraviť na vyučovací proces s dospelým. Dokáže vytvárať prispôbené podmienky pre učebnú činnosť dospelých učiacich sa, vyberať a používať správne androdidaktické metódy, prostriedky, používať vhodné učebné pomôcky, uplatňovať androdidaktické zásady. Vie vytvárať edukačné ciele, aktualizovať učivo a vyučovacie metódy.
	Andro-didaktická	Učiteľ sa vie orientovať v cieľových zložkách vzdelávania a aplikovať ich na učebné požiadavky dospelého študenta. Dokáže selektovať základné a rozvíjajúce učivo podľa edukačných cieľov a vzdelávacích potrieb študenta. Využíva metódy a prostriedky stimulujúce aktívne učenie u dospelého.

	Kooperatívna	Učiteľ spolupracuje so svojimi študentmi, kolegami, a so širším okolím. Vymieňa si svoje skúsenosti s kolegami. Realizuje kooperatívne vyučovanie, kde sám kooperuje so študentmi a ku vzájomnej kooperácii vedie aj ich. Učiteľ dokáže motivovať dospelých študentov k aktivite a tvorivosti bez tlaku, stresu a strachu. Dokáže ich získať pre spoluprácu, pričom vie navodiť pozitívnu klímu v skupine.
	Facilitátorská	Učiteľ dokáže rozvíjať osobnosť dospelého študenta. Podporuje ho a dokáže realizovať aj prevenciu. Rozvíja dospelého, najmä jeho sebaopatie a sebadôveru. Dokáže facilitovať proces učenia sa dospelého a oceňovať jeho výsledky.
Sebarozvoj učiteľa	Poznávací	Učiteľ si uvedomuje význam celoživotného vzdelávania a vlastného učenia sa. Rozširuje svoje znalosti. Využíva sebareflexiu na rozvoj vlastnej osobnosti a odbornosti. Má komplexný kultúrny a občiansky rozhľad a je schopný výskumne reflektovať edukačnú realitu.
	Rolová	Učiteľ sa stotožňuje so svojou profesijnou rolou, je reprezentantom profesie. Uvedomuje si význam vzdelávania a učenia sa dospelých. Pozná ciele rozvoja svojej školy, pružne a efektívne komunikuje so sociálnymi partnermi.
	Komunikačná	Učiteľ dokáže vytvárať komunikačný priestor a tým posilňovať vzťah medzi ním a študentom, medzi študentmi navzájom. V komunikácii s dospelými študentmi využíva partnerský, rovnocenný prístup.

Zdroj: na podmienky učiteľa v druhošancovom vzdelávaní vychádzajúc z B. Kasáčovej & B. Kosovej (2006) a popísaných výsledkov kvalitatívnych výskumov upravila D. Temiaková (2020)

Predstavený kompetenčný model je pripravený na poslednú fázu, fázu validizácie, a to v podobe predvýskumu a riadneho výskumu. Model je vhodné doplniť o troj- či päťstupňovú numerickú intervalovú škálu, ktorá by pri jednotlivých prejavoch správania tvoriacich kompetenčné kotvy stanovovala mieru ich dôležitosti vo vzťahu k výkonu práce učiteľa v druhošancovom vzdelávaní, pričom bude platiť priama úmera - čím je kompetencia validnejšia, tým bude mať vyššie bodové skóre.

4. DISKUSIA

Základné rozdiely medzi vzdelávaním v bežnej škole a v programoch druhošancového vzdelávania spočívajú, ako konštatujú A. Meo & A. Tarabini (2020), v dominantnom význame postavenia učiteľa a v tímovej spolupráci, ktorá sa chápe ako kľúčová pri riešení každodenných sociálnych a vzdelávacích výziev, ktorým dospelí študenti čelia. Odlišnosti oproti vzdelávaniu v bežných školách spočívajú i v tom, že programy druhošancového vzdelávania sú charakteristické menšími skupinami študentov v triedach a svojou flexibilitou. Sú vytvorené ako reakcia na neschopnosť vzdelávacieho systému opätovne pojať študentov

z marginalizovaných sociálnych skupín do edukačného systému, čím sa redefinujú aj kľúčové aspekty tradičného vzdelávania, a sú špecifické najmä svojimi sociálno-výchovnými súvislosťami. H. Busher, N. James & A. Piela (2015) upozorňujú aj na to, že v oblasti formálnych aspektov procesu edukácie dospelých v programoch druhej šance je nevyhnutné jasne zadefinovať ciele, obsahy, termíny a poskytnúť včasnú spätnú väzbu, čo učiacim sa umožňuje efektívne spolupracovať s inými študentmi. Tým sa buduje spoločné vedenie (znalosti) a pocit spolupatričnosti. Významným výskumným zistením bolo, že učiteľia hodnotili svoju prácu s touto cieľovou skupinou ako maximálne náročnú, a to aj časovo, pretože mnoho z učiteľov je v kontakte so študentmi aj mimo svojho pracovného času, a stresujúcu, pretože stretávajú ľudí s najrôznejšími osudmi. No zadosťučinením im je viditeľnosť zmeny, ktorou dospelí študenti prechádzajú. Ďalším vyvstávajúcim významným fenoménom vyplývajúcim z výskumu sa javí skutočnosť, že sa učiteľia cítia morálne zodpovední za snahu pomôcť čo najväčšiemu počtu študentov k úspešnému absolvovaniu štúdiá. Všetky tieto špecifiká sa odrážajú aj v požiadavkách na profesijné kompetencie takýchto učiteľov.

Profesijné kompetencie sa dotvárajú rokmi praxe, predstavujú jadro učiteľovej profesionality. Rozvíjaním profesijných kompetencií sa učiteľ zdokonaľuje vo svojej profesii, pričom ide o proces celoživotný a ich neustálemu rozvíjaniu je potrebné sa naučiť. Kompetencie učiteľa sú piliermi efektívneho realizovania edukačného procesu, a v procese vzdelávania dospelých vo formálnom systéme majú iné, špecifické odtienky, ako pri vzdelávaní detí či mládeže, na čo upozorňujú aj výsledky výskumu I. Pirohovej, M. Lukáča & S. Lukáčovej. „Tradičná pedagogická príprava učiteľov orientovaná na obsah a osobnosť učiteľa (len on/ona vie) umocnená skúsenosťou so vzdelávaním detí a mládeže môže byť vnímaná, hodnotená a interpretovaná dospelým ako nedostatok rešpektu učiteľa k osobnosti dospelého študenta/študentky.“ (2019, s. 135). Je preto nevyhnutné túto oblasť v našich podmienkach skúmať, s cieľom meniť prax vzdelávania dospelých vo formálnom systéme, čo, napokon, aj predstavené výsledky kvalitatívnych výskumov ukázali. Nemožno pritom zabúdať na učiteľa ako primárneho činiteľa zmeny, s dôrazom na jeho podpornú funkciu a význam individualizovaných vzťahov v edukačnom procese, ktoré zdôrazňujeme ako kľúčový faktor osobnostnej zmeny a vzdelávacieho úspechu dospelých študentov.

5. ZÁVER

Výskum druhošancového vzdelávania mal v našich podmienkach doposiaľ len parciálny charakter. Tejto téme sa venuje niekoľko andragogických akademických pracovníkov, jestvuje niekoľko

záverečných prác s empirickými údajmi, no doposiaľ chýbal základný výskum, ktorý by mapoval druhošancové vzdelávanie na Slovensku a komparoval túto situáciu so zahraničnými zisteniami. Toto informačné vákuum vyplňa aktuálne prebiehajúci projekt APVV-18-0018 pod názvom „Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa“ s dobou riešenia 7.2019 – 30.6.2023. Výskumný tím pod vedením Ivany Pirohovej je zložený z pracovníkov dvoch univerzít, a to Prešovskej univerzity v Prešove a Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Projekt je zameraný na špecifickú cieľovú skupinu dospelých bez vzdelania alebo so základným vzdelaním, ale tiež na ich učiteľov a na absenciu ich andragogickej prípravy. Hlavným cieľom výskumu je prostredníctvom sebareflexie učiteľov a reflexie učiacich sa identifikovať kľúčové aspekty vyučovania, pričom jedným z hlavných výstupov výskumu bude kompetenčný model a typológia učiteľov dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním.

Zdroje

1. Bartoňková, H. (2010). Kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb. In V. Prusáková, et al., *Analýza vzdělávacích potřeb dospelých. Teoretické východiská (s. 87-107)*. Banská Bystrica; Pedagogická fakulta UMB.
2. Busher, H., James, N., & Piela, A. (2015) 'I always wanted to do second chance learning': identities and experiences of tutors on Access to Higher Education courses, *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2), 127-139. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1030235>
3. Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris; OECD Publications.
4. Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In Kolektív autorov, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 36-49). Prešov; Rokus.
5. Kubeš, M., Kurnický, R., & Spillerová, D. (2004). *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. Praha; Grada Publishing.
6. Meo, A., & Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88(1), 2-11. Dostupné na <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
7. Pirohová, I., Lukáč, M., & Lukáčová, S. (2019). *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*. Prešov; Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
8. Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020). The right to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 36 (1), 139-153. Dostupné na https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.09

Sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově

Zdeněk Svoboda¹

Arnošt Smolík²

Jan Tirpák³

Miriam Uhrinová⁴

¹ Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem; Pedagogická fakulta; Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem; email: zdenek.svoboda@ujep.cz

² Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem; Pedagogická fakulta; Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem; email: smolik.ar@seznam.cz

³ Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem; Pedagogická fakulta; Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem; email: JanTirpak@seznam.cz

⁴ Katolícka univerzita v Ružomberku; Pedagogická fakulta; Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok; email: miriam.uhrinova@ku.sk

Grant: 43214-2001-43SGS

Název grantu: Analýza adaptačního a edukačního procesu u dětí ve školských zařízeních pro výkon nařízené ústavní výchovy

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Článek se věnuje problematice sebepojetí školní úspěšnosti dětí ve věku 10-15, které jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěny v dětském domově. Výzkum byl proveden standardizovaným testem Sebepojetí školní úspěšnosti dětí-SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992) na vzorku 109 vybraných respondentů. Daný výzkumný soubor byl dále vnitřně diferencován, a to z hlediska pohlaví. Text reflektuje klíčové aspekty související s tímto výzkumem.

Klíčová slova Sebepojetí, školní úspěšnost, ústavní výchova, standardizovaný test, starší školní věk, ANOVA

1. OBECNÝ KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC SEBEPOJETÍ

Sebepojetí je jednoduše řečeno především souhrn poznatků a přesvědčení o sobě samém (Výrost, Slaměník, 2008). Z tohoto vymezení je zřejmé, že nejde nikdy o čisté kognitivní elementy či jejich strukturu. Jedná se proto o hypotetický konstrukt popisující obsah vědomí vztahovaný k vlastnímu já. Celkově se termín sebepojetí vztahuje k vnímání sebe sama ve vztahu k důležitým aspektům života. Uvedené vnímání se vyvíjí zejména v interakci jedince s prostředím v raném dětství a z přístupu a chování druhých k dítěti. Dále je ovlivněno biologickými a kulturními faktory, utvářející sebehodnotící přístupy a pocity, jež mají důležité organizační a motivační funkce. V reakci na změny v prioritách a hodnotách se následně může v čase měnit i sebepojetí jedince. K těmto změnám však obvykle nedochází rychle nebo vlivem izolovaných zážitků nebo intervencí (Piers, Herzberg, 2015).

Sebepojetí je totiž poměrně stabilní. Přestože je ovlivněno zkušeností, nemění se jednoduše nebo rychle. U dětí je sebepojetí určeno spíše situačně a stabilním se stává časem. Ačkoliv může být sebepojetí dítěte zlepšeno korektivní zkušeností, pravděpodobně k tomu nedojde na základě krátké, jediné nebo povrchní intervence. Z hlediska obsahu je tudíž sebepojetí popisováno jako hierarchická struktura znalostí a představ o vlastním já. Jednotlivé charakteristiky sebe sama se navzájem odlišují jednak tím, jak jsou pro daného člověka důležité, a také tím, jak jsou obecné (Výrost, Slaměník, 2008). Sebepojetí má proto hodnotící komponentu. Reprezentuje

jedinečné a nashromážděné úsudky o jedinci, kdy některé mohou představovat internalizované soudy druhých (například hodnoty, normy a představy o tom, co je sociálně žádoucí, jiné mohou být naopak jedinečné). Při hodnocení referovaného sebepojetí je proto důležité zvažovat jak nomotetické (interpersonální), tak idiografické (intrapersonální) zdroje srovnávání. To by totiž vždy mělo odrážet, jak se kupříkladu dítě hodnotí vzhledem ke svým vrstevníkům a jak se hodnotí vzhledem ke svým vnitřním standardům (Piers, Herzberg, 2015). Sebepojetí není jen souhrnem představ o sobě. Je v něm zároveň vyjádřen i vztah k sobě, který se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení. Tento aspekt je ukotven v pojmech označujících takové dimenze sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí či sebedůvěra. V tomto ohledu lze proto rozlišovat sebevědomí (sebehodnocení) a sebeúctu (sebedůvěru). Sebevědomí je integrující činitel osobnosti, podle jehož charakteru se interpretují ostatní významy, vlastnosti a činy člověka. Vytváří se převážně v nukleární rodině, velkou roli hraje sociální akceptace okolím a prožitek kompetence. Naproti tomu sebeúcta vyjadřuje úspěšnost při dosahování cílů, obsahuje optimistický postoj k životu, pocit užitečnosti. V neposlední řadě je sebehodnocení chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebezposuzování na základě pozorování vlastní činnosti (Konečná, 2010).

Sebepojetí má proto komplexní charakter a zahrnuje prvky kognitivní, emocionální i činnostně regulativní. Primárně vychází z vlastní zkušenosti, nicméně vnější vlivy (například postoje a názory druhých lidí) jsou pro jeho vznik i utváření velmi důležité a zásadní. Internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě, který vyjadřuje hodnocení z hlediska sociální žádoucnosti, hodnoty a přijatelnosti, můžeme nazývat sebepřijetí. Vedle toho názory na vlastní schopnosti, kvalifikaci, efektivitu, schopnost dosahovat žádaných výsledků označujeme jako kompetentnost. V tomto ohledu má totiž sebepojetí velký vliv na řadu oblastí vnějších projevů, tedy jednání jedince (Orel a kol., 2016). Sebepojetí je proto tvořeno především sebehodnocením a identitou. Se sebepojetím úzce souvisí taktéž jméno, pohlaví, sociální role, vlastnosti osobnosti a chování (sebehodnocení hodnoty, svědomí, sebeúcta), a také tělesné schéma a vnější zjev. Dynamika vývoje sebepojetí pak následně spočívá v tom, že se na základě zkušeností se sebou a světem postupně diferencuje, a lidský jedinec získává způsobilost se vyrovnávat v co největším rozsahu s novými zkušenostmi. Pro harmonický

osobnostní vývoj a vnitřní stabilitu jsou důležité určité zkušenosti v prvních letech života dítěte, kdy dítě musí být svým sociálním okolím plně akceptováno. Vytváří se tak základní důvěra ve svět a sebezpečí se může vytvářet v souhlase s aktualizací tendencí. Jestliže toto základní, bezvýhradné přijetí chybí, dítě je ve svých potřebách frustrováno, případně deprivováno, dochází k vytváření tzv. primárních inkongruencí (Vymětal a kol., 2004).

Samotné sebezpečí je proto v různých etapách vývoje prožíváno a vyjadřováno různě. V raném dětství je hlavním cílem odlišení sebe od ostatních a vytvoření recipročního vztahu s primárními pečovateli. Během předškolního období se dítě více pohybuje, navazuje sociální vztahy s jinými dětmi a dospělými a začíná si uvědomovat příslušnost k danému pohlaví. Sebezpečí je v tomto období založeno zejména na zkušenostech dítěte v těchto oblastech a na chování a přístupu rodičů. U školních dětí k sebezpečí dále přispívají zejména školní výsledky a vztahy s vrstevníky. S vyšším věkem a zkušenostmi jsou jednotlivé sebepercepce dítěte diferencovanější, což je důsledkem snahy o integraci odlišných zkušeností do jednotného rámce. V adolescenci mohou některé aspekty sebezpečí projít prudkou změnou nebo diferenciací (například morální a etický sebeobraz, fyzické sebezpečí), zatímco jiné se vyvíjí kontinuálně (Piers, Herzberg, 2015). Sebereflexe jedince, z níž vyplývá sebezpečí jako obraz sebe sama, vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem. Nejde však o jednoduchý odraz toho, jak je jedinec vnímán druhými, v jeho vlastním vědomí, nebo i v podvědomí, ale spíše o subjektivní zpracování signálů, které přijímá z vnějšího prostředí. Výběrovost vnímání je ovlivněna řadou faktorů osobnostních, ale i situačních. Z osobnostních můžeme uvést například celkové aktuální sebezpečí, hodnotové systémy, orientaci osobnosti jako integraci osobních vztahů k sobě i jiným. Naproti tomu ze situačních lze uvést kupříkladu aktuální psychologický stav či očekávání jedince (Sedláčková, 2009).

Žáci přichází do školy již s částečně vybudovaným sebezpečím, které se formovalo v předchozím životě za podpory rodičů a ostatních významných lidí. Mezi důležité jedince, kteří mohou sebezpečí žáka výrazně pozměnit, patří pochopitelně i učitelé. Chování učitelů vůči žákovi je zdrojem hodnocení a žák má tendenci odvozovat z chování učitele informaci o tom, jaký je. Pokud se však dítě v tomto ohledu setkává ve škole s nároky, které neodpovídají jeho předpokladům, zažívá často zkušenost neúspěchu a dostává se mu negativního hodnocení. To bývá cesta k vytvoření negativního sebezpečí, projevující se výrazným snížením aspirace k cíli či rezignací na školní aktivity. V opačném případě, je-li dítě hodnoceno nepřiměřeně mírně ke svému věku a schopnostem, sebezpečí a rozvoj výkonových potřeb se rozvíjí nedostatečně. Výsledkem může být lhostejný přístup k výkonům ve škole, ale i mimo ni. Ve středním školním věku se však sebezpečí dětí celkově stabilizuje. Děti si již uvědomují, v čem se liší od ostatních, znají svá silná a slabá místa, své schopnosti a výkony (Pugnerová a kol., 2019). Je tedy zřejmé, že pozitivní složky budují v dětech pocit úspěchu a důvěry ve vlastní schopnosti, naopak negativní složky bývají zdrojem negativních emocí, přesvědčení o vlastní neschopnosti a pocitu méněcennosti. Sebezpečí žáka proto významně souvisí se školní výkonností, jejím hodnocením a sebehodnocením. Školní výkon a sebezpečí se vzájemně ovlivňují. Do popředí vystupuje tudíž i specifická složka sebezpečí, tzv. školní sebezpečí, které se vyvíjí pod vlivem poznatků o vlastním výkonu (Matějček, Vágnerová, 1992). Učitelé si však mají být vždy vědomi toho, že patří mezi osoby, jež významně formují sebeobraz žáka. Měli by znát způsoby jednání a chování, které sebehodnotu žáka podporují, znát i ty způsoby, jež naopak sebehodnotu či sebeúctu snižují. Vytvořením podporujícího klimatu ve třídě, kde se žáci cítí bezpečně a kde cítí důvěru vůči učitelům i spolužákům, a přiměřeným přístupem k jednotlivým žákům mohou učitelé podpořit víru dítěte

ve svou vlastní hodnotu. Sebezpečí provází žáka během celé školní docházky a spoluovlivňuje jeho přístup k učení a ke školním povinnostem (Pugnerová a kol., 2019).

Je nutné se v našem uvažování zabírat i oblastí problematiky ústavní péče a školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Účelem těchto zařízení je v obecné rovině zajistit dítěti výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání s cílem dosáhnout celkového rozvoje osobnosti jedince. V rámci výkonu ústavní a ochranné výchovy se poskytují výchovně vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické služby dětem s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou či nařízeným předběžným opatřením. Dalším aspektem této práce, který považujeme za nutné zmínit, je naplňování legislativně vymezeného předpokladu o tom, že samotný pobyt má co nejvíce odpovídat běžnému životu dítěte v rodině i ve společnosti, samozřejmě s přihlédnutím k individuálním a specifickým potřebám dětí (Smolík, Svoboda, 2012). Ústavní výchova v raném věku má klíčový vliv na celkový vývoj dítěte. Vliv je spatřován například v oblasti kognitivního vývoje a v rozvoji řeči. Významně zasaženou oblastí vývoje dětí v náhradní institucionální péči je socioemoční vývoj, a to zejména z důvodu nedostatečného prožití blízkých vztahů s pečující osobou. V tomto ohledu se domníváme, že základní úlohou praxe v prostředí institucionální výchovy je interakce do situace dětí a jejich osobnostní rozvoj v kontextu vzdělávání a socializace. I přesto, že efektivitu této intervenční praxe ovlivňuje bezpočet faktorů, klíčové jsou edukační potřeby dětí. S tímto úzce souvisí odlišnosti v sociálních, emocionálních a kognitivních dovednostech a kompetencích dětí v ústavní výchově, které způsobují překážky ve vzdělávání a v jejich socializaci. Tyto závěry ukazují na potřebu posunout pozornost speciálně-pedagogické intervence především do edukačních procesů běžné školy (Pacnerová, Myšková, 2016).

Významnou kapitolou v životě dítěte tvoří škola a vzdělávání. Význam školy a její kvalita se pro děti z náhradní výchovné péče zvyšuje i z důvodu jejich sociálního znevýhodnění. Problémy ve školním výkonu a v učení jsou totiž mnohdy následným významným etiologickým faktorem dalších životních selhávání v budoucnu. Domníváme se, že právě vzdělání hraje významnou roli při celkové změně životní situace těchto dětí či například v rámci budoucí profesní aspirace.

Obtíže a deficity v kognitivní či emocionální oblasti dětí v ústavní péči, stejně jako problematické zkušenosti s druhými lidmi (nedůvěra vůči okolí, zkušenost s odmítáním či nepřijetím) vstupují do samotných sociálních interakcí a významnou měrou ovlivňují nejen jejich kvantitu, ale i kvalitu. Na druhou stranu je to právě sociální interakce, v níž především probíhá speciálně-pedagogická intervence u těchto dětí. Jde především o sociální interakce s vrstevníky (kolektivní aktivity, skupinová práce) nebo s pedagogy (facilitace skupinových aktivit, individuální práce). Efektivita intervence s kvalitou vztahů a percepce jejich aktérů proto velmi úzce souvisí (Pacnerová, Myšková, 2016). Podporujeme totiž tvrzení, že ovlivňování dítěte v daném systému je spíše v rovině osobní intervence, s osobním cílem. A ten je kvalitní do té míry, naopak je kvalitní pedagog, který jej nastavuje, volí metody jeho dosahování a vytváří další kategorie a podmínky jeho realizace. Domníváme se, že pokud by měl systém náhradní výchovné péče doznat výraznějších kvalitativních změn, je nutné modifikovat především převažující přístup k výběru vhodných pedagogů působících v jeho rámci. Zastáváme názor, že systém profesních i osobnostních požadavků na pracovníky (zejména vychovatele) školských zařízení pracujících s dětmi se závažnou socializační odchylkou neodpovídá náročnosti a významu prováděné pedagogické práce. Limituje flexibilitu a samostatnost pedagogů směrem k dosahování požadovaných cílů. Dalším omezením daného

systemu je přijímání vhodných či naopak případná eliminace potenciálně nevhodných pedagogů prakticky pouze na podkladě splnění základních kvalifikačních kritérií a formálního psychologického vyšetření. Chybí kritéria pro strukturovanější výběr. Je-li na pozici vychovatele v zařízení náhradní výchovné péče pro děti se závažnou socializační odchylkou akceptovatelné středoškolské vzdělání, kombinované s kurzem speciální pedagogiky a vychovatelství obvykle realizovanými na úrovni celoživotního vzdělávání, je důvod se domnívat, že míra odborné připravenosti takto kvalifikovaného pracovníka představuje limitu v oblasti schopností nastavovat sobě systém dílčích cílů s předpokládaným výsledkem komplexní změny osobnosti dítěte v souladu s komplexními cíli výchovného procesu. Je tedy možné usuzovat, že žádáme-li po systému náhradní výchovné péče vyšší efektivitu v dosahování cílů výchovného procesu, kvalifikační kritéria a kompetence jeho realizátorů musí být jednou z klíčových oblastí našeho zájmu (Smolík, Svoboda, 2012).

2. METODOLOGIE

Náš výzkumný záměr jsme realizovali na vzorku dětí ve věku 10-15 let, které jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěny v dětském domově. Výzkum byl proveden standardizovaným testem Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992) na vzorku 109 vybraných respondentů. Daný výzkumný soubor byl dále vnitřně diferencován a to z hlediska pohlaví, kdy bylo 50 (46 %) chlapců a 59 (54 %) dívek. Uvedené výsledky v tomto článku jsou komparací této výzkumné skupiny dle pohlaví. Pro výzkum byly osloveny dětské domovy v Ústeckém kraji. Administrace standardizovaného dotazníku byla provedena vždy individuálně a s každým respondentem zvlášť. Jako doporučující pro podobné další výzkumy tohoto typu by se nám jevílo jako vhodné zaměřeni především na sebepečetí školní úspěšnosti i z hlediska věku respondentů (lze totiž předpokládat pokročilejší adaptaci na školní prostředí). Věkový průměr námi oslovených respondentů výzkumného šetření byl 13,3 let. Také další charakteristiky (například poruchy učení) mohou být důležitým prediktorem školního sebepečetí a sebehodnocení vlastní úspěšnosti. Tyto námi uvedené proměnné nebyly předmětem našeho výzkumu a nejsou ani popisovány v tomto příspěvku.

Standardizovaný test Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS postihuje sebepečetí dítěte v pozici žáka. Celkový dotazník obsahuje celkem 48 položek, jež jsou hodnoceny v šesti oblastech. Mezi tyto oblasti patří: obecné schopnosti (žák se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech a o vlastnostech důležitých pro úspěch ve školní práci), matematika, čtení, psaní, pravopis, sebedůvěra a sebepečetí. U obecných schopností se dítě vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, své bystrosti, pohotovosti a dalších vlastnostech. V matematice, čtení, psaní a pravopise, dítě dle svého názoru hodnotí schopnosti a úspěšnost v těchto předmětech. V poslední škále popisuje dítě důvěru ve své schopnosti a hodnotí postavení mezi žáky. Dotazníkem Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS se dítěte záměrně ptáme, jakou má představu o svých schopnostech, výkonnosti v jednotlivých předmětech, sociálním postavení v konkurenci s ostatními. Respondent odpovídá na jednoduché uzavřené otázky formou ano či ne. Samotný dotazník pokrývá základní oblasti školního vzdělávání navazující na sebepečetí školní úspěšnosti. Stanoviska jsou následně bodována dle klíče. V zásadě výzkumné šetření přispívá k porozumění dítěti v jedné z nejdůležitějších oblastí jeho socializace, tedy ve škole. Jeho výhodou je i možnost využití u dětí, které mají školní problémy nebo jejich problémy se školou úzce souvisí. SPAS je velice vhodným nástrojem k posuzování školního sebepečetí různých skupin dětí, například dyslektiků, dětí se smyslovými poruchami, dětí s lehkými mozgovými dysfunkcemi, žáků tříd s rozšířeným

jazykovým vzděláním. Osvědčil se dobře také při výzkumném zjišťování, jak žáci přijímají a prožívají změny ve školských koncepcích, osnovách, systémech, organizačních opatřeních, při přechodu z nižšího stupně na vyšší (Matějček, Vágnerová, 1992). Dotazníkem Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS se dítěte zaměřeně ptáme, jakou má představu o svých schopnostech, o své výkonnosti v jednotlivých předmětech, o svém postavení v konkurenci s ostatními. V tomto ohledu proto můžeme nálezy brát jako hodnověrné vyjádření jejich školního sebepečetí. To ovšem samozřejmě neznamená, že nám tím dítě vždycky říká, jakým opravdu je, nýbrž mnohdy také, jakým by chtělo být, jaký má samo pro sebe ideál. Někdy může přehánět, někdy se nedoceňuje, někdy se stylizuje, ale vždy nám vypovídá o sobě. Takovému mínění o sobě nám dítě předkládá. Máme-li tomuto sdělení porozumět, musíme je uvést ve vztah s ostatními nálezy! Například se zjištěnou úrovní a strukturou inteligence dítěte, s anamnestickými údaji získanými od rodičů (zvláště o výchovných pravidlech, ambicích a hodnotové struktuře rodičů), s údaji o školním prospěchu a o chování dítěte ve škole, s nálezy získanými projektivními metodami, hodnotícími škálami či sociometrickými metodami. V zásadě tyto závěry přispívají k porozumění dítěti v jedné z nejdůležitějších oblastí jeho socializace, a to ve škole.

Pro výzkumné šetření jsme vybrali jako stěžejní ukazatel celkové hrubé skóre v jednotlivých škálách u respondentů výzkumného šetření. Celkové skóre, kterého lze maximálně v testu dosáhnout se pohybuje v rozmezí 0-48 bodů a 0-8 bodů v jednotlivých škálách. Aritmetické průměry byly vypočítány z těchto skóre, kde: ÚV = aritmetický průměr výsledku hrubého skóre dětí umístěných v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, ČT = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry, SD = směrodatná odchylka, DÚV = děti umístěné v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, D = dívky výzkumného šetření, CH = chlapci výzkumného šetření.

Vícenásobná komparace dat v rámci Pearsonova korelačního koeficientu a analýzy rozptylu ANOVA byla provedena pomocí softwaru Microsoft Excel a Statgraphics Centurion XVI. II na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Žpočetů ANOVA-testu nás zajímala především hodnota testového kritéria F a jemu příslušející hodnota pozorované hladiny významnosti P. V případě, že P hodnota byla menší než 0,05, podrobili jsme data post-hoc analýze. Při statistické analýze jsme volili konkrétní metody podle typu a rozdělení dat. Data byla nejdříve testována Shapirovým-Wilkovým testem normality (Shapiro&Wilk, 1965). Pro komparaci v rámci jednotlivých sledovaných subtestů jsme dále využili Mannův-Whitneyův U-test, který je určen pro srovnání dvou nezávislých skupin (Mann&Whitney, 1947). Mezi kterými skupinami je následně statisticky významný rozdíl, jsme následně zjišťovali z post-hoc analýzy založené na metodě Dunnové (Dunn, 1964).

3. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH DISKUSE

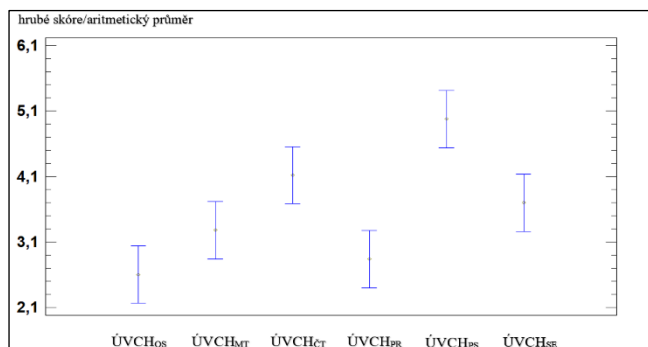
V rámci našeho výzkumného šetření jsme tedy komparovali hrubé skóre sledovaných oblastí sebepečetí školní úspěšnosti u dětí umístěných v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově. Pro výzkum byly osloveny dětské domovy v Ústeckém kraji.

V závislosti na měření analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili u chlapců výzkumného šetření dvě základní hodnoty. F hodnota byla 7,79 a P hodnota 0,00, tedy menší než 0,05. Mezi komparovanými soubory nejsou proto sledované rozptyly shodné. Demonstraci celé situace prezentuje i intervalový graf 1, kdy $ÚVCH_{OS} = 2,600$, $SDCH_{OS} = 1,852$, $ÚVCH_{MT} = 3,280$, $SDCH_{MT} = 1,896$, $ÚVCH_{ČT} = 4,120$, $SDCH_{ČT} = 2,678$, $ÚVCH_{PR} = 2,840$, $SDCH_{PR} = 2,024$,

$\bar{U}VCH_{PS} = 4,980$, $SDCH_{PS} = 2,559$, $\bar{U}VCH_{SE} = 3,700$, $SDCH_{SE} = 2,215$, $TOTCH = 3,587$, $SDCH_{TOT} = 2,350$.

Graf 1: Intervalový graf výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců výzkumného šetření

($\bar{U}V$ = aritmetický průměr výsledku hrubého skóre dětí umístěných v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, CH = chlapci výzkumného šetření, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, $\check{C}T$ = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry)



Zjištěné hodnoty post hoc analýzy všech výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců výzkumného šetření znázorňuje tabulka I. Tučně zvýrazněná čísla v tabulce výše konkrétně určují, mezi kterými oblastmi sebepojetí školní úspěšnosti existují statisticky významné rozdíly na pětiprocentní hladině významnosti. V rámci této skupiny výzkumného šetření chlapců byly zjištěny statisticky významné rozdíly především ve škále psaní. Dále v oblasti čtení, pravopisu, obecných schopností a sebedůvěry. V tomto zjištění dle našeho názoru úzce koreluje fakt, že sebepojetí školní úspěšnosti se děje na základě obecných schopností a sebedůvěry. Dále pak na základě slovního základu jedince. Proto je oblast čtení a psaní, potažmo celkově čtenářská gramotnost, nezbytnou základnou a důležitým předpokladem úspěchu v dnešní moderní společnosti. V tomto ohledu akcentuje především nutnost a schopnost dětí porozumět čtenému jazyku. Dítě by totiž mělo umět nad jazykem přemýšlet a správně ho využívat, aby dosáhlo svých cílů a rozvíjelo své vědomosti. Jazyk následně jedinci umožňuje také zapojení do společnosti. Z výsledků výzkumného šetření se domníváme, že právě prostředí má vliv na celkové výsledky výzkumného šetření (Svoboda a kol., 2020).

Tab. I: Zjištěné hodnoty post hoc analýzy všech výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců výzkumného šetření

($\bar{U}VCH$ = chlapci výzkumného šetření, kteří jsou umístěni v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, $\check{C}T$ = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry)

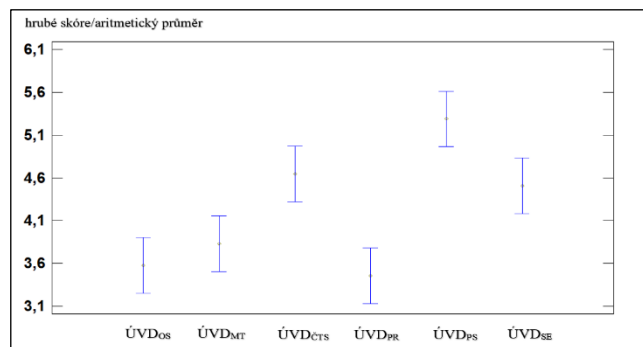
	$\bar{U}VCH_{OS}$	$\bar{U}VCH_{MT}$	$\bar{U}VCH_{\check{C}T}$	$\bar{U}VCH_{PR}$	$\bar{U}VCH_{PS}$	$\bar{U}VCH_{SE}$
$\bar{U}VCH_{OS}$	-----	$P_t = 0,063$	$P_t = 0,004$	$P_t = 0,609$	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,016$
$\bar{U}VCH_{MT}$		-----	$P_t = 0,070$	$P_t = 0,168$	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,490$
$\bar{U}VCH_{\check{C}T}$			-----	$P_t = 0,012$	$P_t = 0,096$	$P_t = 0,378$
$\bar{U}VCH_{PR}$				-----	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,079$
$\bar{U}VCH_{PS}$					-----	$P_t = 0,006$
$\bar{U}VCH_{SE}$						-----

V závislosti na dalším námi realizovaném výzkumném měření analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili u dívek výzkumného šetření dvě základní hodnoty. F hodnota byla 9,34 a P hodnota 0,00,

tedy menší než 0,05. Mezi komparovanými soubory nejsou opět proto sledované rozptyly shodné. Demonstraci celé situace prezentuje intervalový graf 2, kdy $\bar{U}VD_{OS} = 3,576$, $SDD_{OS} = 1,556$, $\bar{U}VD_{MT} = 3,831$, $SDD_{MT} = 1,652$, $\bar{U}VD_{\check{C}T} = 4,644$, $SDD_{\check{C}T} = 2,099$, $\bar{U}VD_{PR} = 3,458$, $SDD_{PR} = 1,715$, $\bar{U}VD_{PS} = 5,288$, $SDD_{PS} = 1,876$, $\bar{U}VD_{SE} = 4,508$, $SDD_{SE} = 1,823$, $TOTD = 4,218$, $SDD_{TOT} = 1,898$.

Graf 2: Intervalový graf výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u dívek výzkumného šetření

($\bar{U}V$ = aritmetický průměr výsledku hrubého skóre dětí umístěných v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, D = dívky výzkumného šetření, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, $\check{C}T$ = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry)



Tab. II: Zjištěné hodnoty post hoc analýzy všech výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u dívek výzkumného šetření

($\bar{U}VD$ = dívky výzkumného šetření, kteří jsou umístěni v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, D = dívky výzkumného šetření, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, $\check{C}T$ = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry)

	$\bar{U}VD_{OS}$	$\bar{U}VD_{MT}$	$\bar{U}VD_{\check{C}T}$	$\bar{U}VD_{PR}$	$\bar{U}VD_{PS}$	$\bar{U}VD_{SE}$
$\bar{U}VD_{OS}$	-----	$P_t = 0,355$	$P_t = 0,003$	$P_t = 0,939$	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,005$
$\bar{U}VD_{MT}$		-----	$P_t = 0,014$	$P_t = 0,244$	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,044$
$\bar{U}VD_{\check{C}T}$			-----	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,146$	$P_t = 0,577$
$\bar{U}VD_{PR}$				-----	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,003$
$\bar{U}VD_{PS}$					-----	$P_t = 0,026$
$\bar{U}VD_{SE}$						-----

Zjištěné hodnoty post hoc analýzy všech výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u dívek výzkumného šetření znázorňuje tabulka II. Tučně zvýrazněná čísla v tabulce výše opět konkrétně určují, mezi kterými oblastmi sebepojetí školní úspěšnosti existují statisticky významné rozdíly na pětiprocentní hladině významnosti. V rámci této skupiny dívek výzkumného šetření byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve škále psaní. Dále v oblasti čtení, pravopisu, obecných schopností a sebedůvěry. Oproti chlapcům jsou výsledky dívek z hlediska dosažených hrubých skóre v jednotlivých oblastech vyšší. Konečné výsledky jsou však velmi podobné.

V tabulce III přikládáme ještě pro celkovou představu výzkumného šetření vnitřní interkorelace mezi jednotlivými škálami sebepojetí školní úspěšnosti u všech respondentů výzkumného šetření.

Tab. III: Interkorelace mezi jednotlivými škálami SPAS/deskripcie všichni respondenti výzkumného šetření (Svoboda a kol., 2020)

škála	obecné schopnosti	matematika	čtení	pravopis	psaní	sebedůvěra	celkový skóre
obecné schopnosti	-----	0,559	0,321	0,424	0,709	0,836	0,666
matematika		-----	0,329	0,148	0,545	0,682	0,579
čtení			-----	0,270	0,384	0,733	0,651
pravopis				-----	0,242	0,637	0,613
psaní					-----	0,622	0,591
sebedůvěra						-----	0,947

Z tohoto porovnání stojí za zmínku vysoká korelace obecné schopnosti a sebedůvěry. Je zřejmé, že obě měří do značné míry obecnější postoje ke školní práci a uplatnění, i když každá z poněkud jiného hlediska. Avšak je zde dobře patrná i celková korelace v oblasti sebedůvěry v rámci všech sledovaných škál dotazníku Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS. Domníváme se, že tyto výsledky nejsou překvapivé. Vzdělávání je totiž kumulativní proces, a tak výsledky jednoho roku školní docházky závisí také na tom, co se žák naučil v předchozím roce. Vliv školy navíc doplňuje vliv rodinného i širšího sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Svoboda a kol., 2020).

4. ZÁVĚR

Sebepečetí je ze své podstaty fenomenologické (Piers, Herzberg, 2015). Nelze jej pozorovat přímo, ale musí se odvodit z chování nebo vyjádření samotného jedince. Přestože chování lze měřit přímo, je složité využít pozorování chování k vyvozování konzistentních závěrů o sebepečetí. Vyjádření o sobě samém, ačkoliv je různě zkrácené, je přesnější, protože jde o přímou zkušenost jedince. Stabilní sebepečetí udržuje konzistentní reakce jedince napříč situacemi, což pomáhá redukovat nejednoznačnost v nových situacích a strukturovat chování směrem k již existujícím cílům. Činy jedince jsou také ovlivněny jeho úsudkem o tom, zda je konkrétní chování konzistentní s jeho vlastním sebeobrazem. Chování, které je se sebepečetím v souladu, bude upřednostněno, potenciální úspěch či neúspěch a emoce s nimi spojené (například hrdost, radost, ponížení) zároveň mohou sloužit jako významné zdroje motivace.

Předložený článek se věnuje problematice sebepečetí školní úspěšnosti dětí ve věku 10-15, které jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěny v dětském domově. Výzkum byl proveden standardizovaným testem Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992) na vzorku 109 vybraných respondentů. Daný výzkumný soubor byl dále vnitřně diferencován, a to z hlediska pohlaví. Pro výzkum byly osloveny dětské domovy v Ústeckém kraji. Administrace standardizovaného dotazníku byla provedena vždy individuálně a s každým respondentem zvlášť.

V rámci našeho výzkumného šetření jsme komparovali získané hrubé skóre u dětí ve sledovaných oblastech sebepečetí školní úspěšnosti. Mezi reflektované patřily: obecné schopnosti, matematika, čtení, psaní, pravopis, sebedůvěra a sebepečetí. V závislosti na měření analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili statisticky významné rozdíly u obou skupin respondentů. Zjištěné hodnoty post hoc analýzy určily difference u respondentů výzkumného šetření především ve škále psaní. Dále v oblasti čtení,

pravopisu, obecných schopností a sebedůvěry. Výsledky obsahují ještě pro celkovou představu vnitřní interkorelace mezi jednotlivými škálami sebepečetí školní úspěšnosti u všech respondentů výzkumného šetření. Z tohoto porovnání stojí za zmínku vysoká korelace obecné schopnosti a sebedůvěry. Avšak je zde dobře patrná i celková korelace v oblasti sebedůvěry v rámci všech sledovaných škál dotazníku Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS.

Zastáváme názor, že úroveň kognitivního rozvoje je hlavním měřítkem započetí školní docházky a faktorem úspěšnosti ve výchovně vzdělávacím procesu (rozvoj myšlení a řeči, schopnost koncentrace pozornosti, rozvoj paměti, představivost a fantazie). V tomto ohledu dle našeho názoru úzce koreluje fakt, že rozvoj kognitivních schopností se děje na základně slovního a početního základu jedince. Oblast matematiky je totiž důležitá k úspěchu v moderní společnosti. Jedná se o jazyk přírodních věd a způsob uvažování rozvíjející kritické i logické myšlení a tím i naši orientaci ve světě. Domníváme se však, že rozvoj matematické gramotnosti je úzce propojen a děje se v součinnosti s gramotností čtenářskou (Tírpák a kol., 2020).

Zdroje

- DUNN, O. J. Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, 1964, 6(3), 241–252.
- KONEČNÁ, V. *Sebepečetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
- MANN, H. B., WHITNEY, D. R. On a test of whether one or two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 1947, 18(1), 50–60.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepečetí školní úspěšnosti dětí SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- OREL, M., OBEREIGNERŮ, R., MENTEL, A. *Vybrané aspekty sebepečetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4998.
- PACNEROVÁ, H., MYŠKOVÁ, L. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. Praha: NUV v Praze, 2016. ISBN 978-80-7481-157-9.
- PIERS, E. V., HERZBERG, D. S. *Dotazník sebepečetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2*. Praha: Hogrefe, 2015.
- PUGNEROVÁ, M. a kol. *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2790-0.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SHAPIRO, S. S. a WILK, M. B. An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 1965, 52(3-4), 591-601.
- SMOLÍK, A., SVOBODA, Z. a kol. *Etopedická propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-529-2.
- SVOBODA, Z., SMOLÍK, A., TÍRPÁK, J., SIROTKOVÁ, H. *Komparace sebepečetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově*. Speciální pedagogika, 2020, 3(4). ISSN 1211-2720.
- TÍRPÁK, J., ŠKODA, J., SIROTKOVÁ, H. *Komparace kognitivních schopností žáků mladšího školního věku z odlišného sociokulturního prostředí*. Speciální pedagogika, 2020, 3(4). 45-64. ISSN 1211-2720.
- VYMĚTAL, J. a kol. *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0723-3.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Digital and Reading Literacy of students of Secondary Technical Schools in the Moravian-Silesian Region

Dana Vicherková¹

¹ Ostrava University in Ostrava; Pedagogical Faculty, Department of Pedagogy and Andragogy; Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory; dana.vicherkova@osu.cz

Grant: SGS01/PDF/2020; TJ02000083

Name of the Grant: Factors influencing the level of reading strategies of pupils of secondary schools with technical specialization, OSU; Education in engineering and its optimisation for the needs of the labour market.

Subject: AM – Pedagogy and education

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract The aim of the study is to point out the issue of digital and reading literacy of pupils of secondary technical schools. The paper is based on quantitatively oriented questionnaire research, focused on the use of various types of (e) communication and reading in the technical subjects teaching. The research dealt with the pupils' interest in working with electronic, digital or traditional texts in the teaching of vocational subjects. Six hundred forty-nine students of technical high schools in the Moravian-Silesian Region of the Czech Republic took part in the survey. Chi-square research has shown that students who prefer to work with traditional textbook texts in paper form read texts from "everyday life" more frequently than students who do not prefer paper form in learning engineering subjects.

Keywords digital and reading literacy, types of communication, teaching technical subjects, teaching resources and texts

1. INTRODUCTION

Reading and digital literacy are significant components of functional literacy. The prerequisite for efficient teaching at a secondary technical school is to develop all components of functional literacy. At the same time, the need to develop pupils' reading and digital literacy is growing side by side, aided by the appeal to develop a positive attitude towards reading, an effort to understand the traditional and electronic or digital text, information sharing and ability to apply information from the text to everyday life. Quantitatively oriented questionnaire research carried out by the Faculty of Education of the University of Ostrava found out what types of communication and types of texts influence the level of reading and digital literacy of pupils of secondary technical schools in the Moravian-Silesian Region of the Czech Republic.

2. READING ROLES

Reading roles are influenced by the reading context – family, school and extracurricular. The reader's personality is also crucial in the reading process. What matters is in what way the reader can read the text, without comprehension or with comprehension. Serafini (2012) in agreement with Freebody and Luka (1990) distinguishes four reading roles: reader as code breaker, reader as text participant,

reader as text user and reader as text analyst. International surveys by PISA (2018) emphasise the importance of the role of the reader as an evaluator. Researches by Metelková Svobodová (2011), Vicherková (2017, 2018) emphasise a new view of the active reading role of a primary school pupil, which presupposes reading lively activity, interest, motivation leading to the discovery and creation of several levels of meaning of the text. According to Košťálová et al. (2010), Vicherková (2018), reading literacy develops across the teaching of all subjects at all levels of the educational process, not only in the teaching of the Czech language and literature.

3. FACTORS INFLUENCING STUDENTS' RELATIONSHIP TO READING

Reading literacy is a lifelong process. One of the fundamental factors influencing the relationship of pupils to reading is not only the family but also a school, especially teachers and classmates. The reading pattern constructed by an individual throughout lifelong reading is also essential. We can have more reading patterns in different life stages. According to Vicherková, Řeřichová (2016), 15-year-old Czech students have been continually evaluated by international PISA literacy surveys as below average (PISA, 2009) or average readers (PISA, 2000, 2018). Pupils from the Moravian-Silesian Region belong to a group that repeatedly rank in the last places in the testing (PISA, 2018).

3.1 Working with Text

Working with a rich range of (e) texts, both artistic and non-artistic, is one of the critical factors influencing reading and digital literacy. Procházková (2006) pointed out the importance of working with a varied database of teaching resources (texts). "It is important to provide students with various types of texts, not only in terms of their complexity and prevalence but also concerning their individual preferences" (Procházková, 2006, p. 12). According to Najvarová (2008), Hyplová (2010), Hejsek (2015), Vicherková (2017) it is necessary to develop reading strategies and reading approaches to reading, e.g. superficial, deep processing. Hejsek (2015) classifies reading strategies according to the character of reading literacy tasks assignments of in international PISA surveys into four categories:

reading localisation, reading cycle, reading integration and reading generation. Other reading strategies towards reading skills (according to PISA) can be combined with information retrieval, information processing, information evaluation. The research by Grecmanová, Urbanovská (2007), Vicherková (2017, 2018) dealt with asking questions before, throughout and after reading the text.

4. DIGITAL LITERACY

The American Library Association (ALA) defined digital literacy as “the ability to use information and communication technologies to find, evaluate, create, and communicate information, requiring both cognitive and technical skills” (ALA, 2020). British association for tertiary education services JISC developed a guide to digital literacy and defined seven parts of digital literacy (e.g. Information literacy, Media literacy, Digital scholarship, Communications and collaboration, Career and identity management, Learning skills, etc.). The use of digital technologies in everyday and school life is a prevalent need today. Digital technologies have changed the lifestyle of 21st-century society in many ways. Accelerated means of behaviour, communication and experience also requires a person's interest in digital security. The combination of the classic skill of reading with comprehension and digital competence is also a part of currently valid curricular documents of all levels of the Czech schooling system. In March 2020, in the currently unexpected time of the closure of Czech schools, during the pandemic - COVID 19, the importance of the appeal to the development of reading and digital literacy of pupils across all levels of schools and the lifelong need for further education of Czech teachers in reading and digital literacy and training in new communication technologies was demonstrated. The problem of the level of reading and digital literacy of pupils of secondary technical schools (the so-called digital generation) is current and timeless.

5. RESEARCH METHODOLOGY

As part of the SGS project, the Faculty of Education carried out a quantitatively oriented questionnaire survey in January-March 2020 focusing on reading and digital literacy of pupils at secondary technical schools in the Moravian-Silesian Region of the Czech Republic. The questionnaire survey was conducted on a sample of 649 pupils (aged 15-19) of secondary technical schools with a focus on mechanical engineering, computer technology and the automotive industry, transport. The questionnaire contained a total of 15 items, 14 of which were closed, and one was open. Six items (3, 4, 6, 7, 11,12) are presented in the study; their wording is given in part of selected research outputs in descriptive and statistical form. The research aims to point out selected statistically verified connections between variables.

5.1 Descriptive Analysis Results

Question 3: Do you use (for active communication, reading, writing, etc.) communication applications (e.g. WhatsApp) in the teaching of engineering subjects?

The item analysed (by choosing from two options) whether the pupils use/do not use communication applications (e.g. WhatsApp) in the teaching of engineering subjects. The research results confirm that 198 (30.51%) respondents stated that they use communication applications in the teaching of engineering subjects and 451 (69.49%) respondents stated that they do not use communication applications in the teaching of engineering subjects.

Question 4: Do you use (for active communication, reading, writing, etc.) social networks in the teaching of engineering-oriented subjects?

The item analysed (by choosing from two options) whether the pupils use/do not use social networks in the teaching of engineering subjects. The research results confirm that 186 (28.66%) respondents stated that they use social networks in the teaching of engineering subjects and 463 (71.34%) respondents stated that they do not use social networks in the teaching of engineering subjects.

Question 6: Do you expand your professional engineering terminology by reading texts on social networks?

The item analysed (by choosing from two options) whether the pupils expand/do not expand their professional engineering terminology by reading texts on social networks. The research results confirm that 211 (32, 51%) respondents stated that they expand their technical engineering terminology by reading texts on social networks in the teaching of engineering subjects and 438 (67, 49%) respondents do not expand professional engineering terminology by reading texts on social networks in the teaching of engineering subjects.

Question 7: Do you expand your professional engineering terminology by reading texts in the environment of communication applications (e.g. WhatsApp)?

The item analysed (by choosing from two options) whether students expand/do not expand their professional engineering terminology by reading texts in the environment of communication applications (e.g. WhatsApp). The research results confirm that 111 (17, 10%) respondents stated that they expand their professional engineering terminology by reading texts in the environment of communication applications in the teaching of engineering subjects and 538 (82, 90%) respondents do not expand professional engineering terminology by reading texts in the environment of communication applications in teaching engineering subjects.

Question 11: Do you work with texts from "everyday life" in the teaching of engineering subjects (e.g. information leaflets, business instructions for work procedures, drawings of products for sale, etc.)?

The item analysed (by choosing from two options) whether students work with texts from "everyday life" in the teaching of engineering subjects. The research results confirm that 121 (18.64) respondents stated that they work with texts from "everyday life" (e.g. information leaflets, business instructions for work procedures, drawings of products for sale, etc.) in the teaching of engineering subjects and 528 (81.36%) respondents do not work with texts from "everyday life" in the teaching of engineering subjects.

Question 12: Do you prefer to work with traditional textbook texts in the paper text in the teaching of engineering-oriented subjects?

The item analysed (by choosing from two options) whether students are more likely to work with traditional textbook texts in the paper text in the teaching of engineering subjects.

The research results confirm that 226 (34, 82%) respondents stated that they prefer to work with traditional textbook texts in the paper text in the teaching of engineering subjects and 423 (65.18%) respondents do not like to work with traditional textbook texts in the paper text in the teaching of engineering subjects.

5.2 Statistical Analysis Results

Below, we present comprehensive hypotheses with the results of their verification.

Hypothesis No. 1 “Pupils preferring to work with traditional textbook texts in paper form in the teaching of engineering subjects work with texts from "everyday life" (e.g. information leaflets, business procedures, drawings of products for sale, etc.) more frequently than pupils who do not prefer to work with traditional textbook texts in the paper form.”

Tab. 1 Observed and expected frequencies (H1)

Contingency table			
Pearson's chi-square = 4.35520 degree of freedom= 1 significance p= 0.036896			
Question No. 12	Question No. 11 - yes	Question No. 11 - no	Line totals
Yes	52 (42.14)	174 (183.86)	226
No	69 (78.86)	354 (344.14)	423
Column totals	121	528	649

Source: self-processing

Conclusion: Since the calculated chi-square value is higher than the test criterion value and the significance value is less than the chosen significance level of 0.05, it has been confirmed that there is a statistically significant relationship between the answers to both questions.

Therefore, we accept hypothesis H1 at the significance level of 0.05.

Hypothesis No. 2 “Pupils who use (for communication, reading, writing, etc.) communication applications (e.g. WhatsApp) in the teaching of engineering subjects, work with texts from "everyday life" (e.g. information leaflets, business workflows, product drawings for sales, etc.) more frequently than students who do not use (for active communication, reading, writing, etc.) communication applications (e.g. WhatsApp) in the teaching of engineering subjects.”

Tab. 2 Observed and expected frequencies (H2)

Contingency table			
Pearson's chi-square = 3.13188 degree of freedom= 1 significance p= 0.76775			
Question No. 3	Question No. 11 - yes	Question No. 11 - no	Line totals
Yes	45 (36.92)	153 (161.08)	198
No	76 (84.08)	375 (366.92)	451
Column totals	121	528	649

Source: self-processing

Conclusion: Since the calculated chi-square value is less than the test criterion value and the significance value is higher than the chosen significance level of 0.05, it has not been confirmed that there is a statistically significant relationship between the answers to the two questions.

Therefore, we reject hypothesis H2 at the significance level of 0.05.

Hypothesis No. 3 “Pupils who use (for active communication, reading, writing, etc.) social networks in the teaching of engineering subjects expand their technical engineering terminology more frequently than pupils who do not use (do not participate in an active communication, reading, writing, etc.) social networks in the teaching of engineering subjects.”

Tab. 3 Observed and expected frequencies (H3)

Contingency table			
Pearson's chi-square = 26.028483 degree of freedom= 1 significance p= 0.033642E-05			
Question No. 4	Question No. 6 - yes	Question No. 6 - no	Line totals
Yes	88 (60.47)	98 (125.53)	186
No	123 (150.53)	340 (312.47)	463
Column totals	211	438	649

Source: self-processing

Conclusion: Since the calculated chi-square value is higher than the test criterion value and the significance value is less than the chosen significance level of 0.05, it has been confirmed that there is a statistically significant relationship between the answers to both questions.

Therefore, we accept hypothesis H3 at the significance level of 0.05.

Hypothesis No. 4 “Pupils who use (for active communication, reading, writing, etc.) a communication application (e.g. WhatsApp) in the teaching of engineering subjects expand professional engineering terminology more frequently by reading texts in the environment of the communication applications (e.g. WhatsApp) than students who do not use (do not participate in an active communication, reading, writing, etc.) communication applications (e.g. WhatsApp) in the teaching of engineering-oriented subjects.”

Tab. 4 Observed and expected frequencies (H4)

Contingency table			
Pearson's chi-square = 18.77029 degree of freedom= 1 significance p= 0.000014745			
Question No. 3	Question No. 7 - yes	Question No. 7 - no	Line totals
Yes	53 (33.86)	145 (164.14)	198
No	58 (77.14)	393 (373.86)	451
Column totals	111	538	649

Source: self-processing

Conclusion: Since the calculated chi-square value is higher than the test criterion value and the significance value is less than the chosen significance level of 0.05, it has been confirmed that there is a statistically significant relationship between the answers to both questions.

Therefore, we accept hypothesis H4 at the significance level of 0.05

6. CONCLUSIONS

The main findings of the questionnaire survey confirm that:

- 198 (30.51%) respondents stated that they use communication applications in the teaching of engineering-oriented subjects,
- 186 (28.66%) respondents stated that they use social networks in the teaching of engineering-oriented subjects,
- 211 (32.51%) respondents stated that they expand their professional engineering terminology by reading texts on social networks in the teaching of engineering subjects,
- 111 (17.10%) respondents stated that they expand their professional engineering terminology by reading texts in the environment of communication applications (e.g. WhatsApp) in the teaching of engineering subjects,
- 121 (18.64%) respondents stated that they work with texts from "everyday life" in the teaching of engineering-oriented subjects,

- 226 (34.82%) respondents stated that they prefer to work with traditional textbook texts in paper text in the teaching of engineering-oriented subjects.

The research has confirmed that:

- Pupils who prefer to work with traditional textbooks in paper text work with texts from everyday life“ in the teaching of engineering subjects more frequently than pupils who do not prefer to work with traditional textbook texts in paper form.
- Pupils who use social networks in their teaching of engineering subjects expand their technical engineering terminology more frequently by reading texts on social networks than pupils who do not use social networks in their teaching of engineering subjects.
- Pupils who use communication applications in the teaching of engineering subjects expand their technical engineering terminology more frequently than pupils who do not use communication applications in the teaching of engineering subjects by reading texts in the environment of communication applications.

The research has not confirmed that:

- Pupils who use communication applications in the teaching of engineering subjects work with texts from "everyday life" more frequently than pupils who do not use communication applications in the teaching of engineering subjects.

Acknowledgment

The contribution was created with financial support:

- SGS project at the Faculty of Education of the University of Ostrava entitled "Factors influencing the level of reading strategies of pupils of secondary schools with technical specialization, OSU" reg. n. SGS01 / PDF / 2020,
- the project of the Technical Agency of the Czech Republic entitled "Education in engineering and its optimization for the needs of the labor market" reg. n. TJ 02000083 implemented by the Faculty of Education of the University of Ostrava in the years 2019 to 2021.

Literature

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). *Digital Literacy*. [online] [cit. 2020-06-09]. Available: <https://literacy.ala.org/digital-literacy/>.

- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP* (1.vyd.). Olomouc: Hanex, 2007.
- HEJSEK, L. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2015.
- HYPLOVÁ, J. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010.
- KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAUS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *List of ideas on reader literacy* (1st ed.) Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011.
- NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. [online]. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. [cit. 2013-05-19]. Available: http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/.
- PISA. *PISA 2009 results: Executive summary*. Paris: OECD, 2009. Available: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.
- PISA. *Mezinárodní šetření PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. Available: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy>.
- PROCHÁZKOVÁ, I. *Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách*. Metodický portál RVP, 2006. Available <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/449/CTENARSKA-GRAMOTNOST-A-VYUKOVE-AKTIVITY-V-CESKYCH-SKOLACH.html/>.
- SERAFINI, F. *Rethinking Reading Comprehension: Definitions, Instructional Practices, and Assessment*. D E. Williams (Ed.) *Critical Issues in Literacy Pedagogy: Notes from the Trenches*, 2012, pp. 189 -202. Illinois: Illinois State University Press. Available: <http://frankserafini.com/publications/serafini-rethink-k-comp.pdf>.
- VICHERKOVÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělávání*. In ŘEŘICHOVÁ, V. a kol. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, p. 77-169.
- VICHERKOVÁ, D. *Pohled na úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků v Moravskoslezském kraji*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2018.

GRANT journal

◇ Biovědy
◇ Biological sciences

Možnosti využitia cereálneho (1,3-1,4) - β -D-glukánu v rôznych odvetviach priemyslu

Veronika Gregusová¹
Michaela Havrlentová²

¹ Univerzita sv. Cyrila a Metóda v Trnave; Nám. Herdu 2, 97101 Trnava; gregusova4@ucm.sk

² Univerzita sv. Cyrila a Metóda v Trnave; Nám. Herdu 2, 97101 Trnava. Výskumný ústav rastlinnej výroby; Bratislavská cesta 122, 921 68 Piešťany; michaela.havrlentova@ucm.sk

Grant: 18-0154

Název grantu: APVV

Oborové zamčrení: EI - Biotechnologie a bionika

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

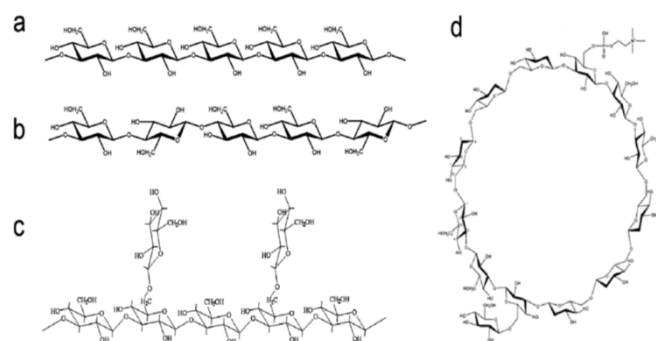
Abstrakt Ako prírodné nestrávitelné polysacharidy s β -glukany široko distribuované v obilninách, baktériách, hubách a riasach, kde tvoria bunkovú stenu alebo slúžia ako zdroj energie pre metabolizmus. Chemicky s β -glukány heterogénnym prírodným polymérom iných ako škrobové polysacharidy, zložené z -D-glukózy spojené rôznymi typmi väzieb. Zaujímá o -glukány v rôznych odvetviach priemyslov vzrástol, potom ako sa objasnili jeho fyzikálne chemické vlastnosti ako aj o účinkov tejto bioaktívnej zlúčeniny, ktorá má biologické aktivity ako protirakovinové, protizápalové a imunomodulačné vlastnosti. Vzhľadom na špecifické fyzikálne vlastnosti -glukánu ako je čiastočná rozpustnosť vo vode, viskozita a želatinácia, ho čoraz viac používa potravinársky a kozmetický priemysel. Cieľom práce je prehľad možných priemyselných aplikácií a budúcich vyhládok použitia β -glukánov v potravinárskom, kozmetickom a medicínskom priemysle.

Kľúčová slova β -glukán, cereálie, bioaktívna zlúčenina

1. ŠTRUKTURÁLNE VLASTNOSTI β -GLUKÁNOV

Ako prírodné nestrávitelné polysacharidy s β -glukany široko distribuované v obilninách, baktériách, hubách a riasach, kde tvoria bunkovú stenu alebo slúžia ako zdroj energie pre metabolizmus (Stier a kol., 2014). Chemicky s β sú -glukány heterogénnym prírodným polymérom iných ako škrobové polysacharidy, zložené z -D-glukózy spojené rôznymi typmi väzieb. Napriek jednoduchému zloženiu monosacharidov vykazujú β -glukány značnú variabilitu v štruktúre. Veľmi sa líšia molekulovou hmotnosťou, stupňom rozvetvenia a typmi väzieb, ktoré sú signifikantné v závislosti od ich zdroja (Synytsya a kol. 2014). Najjednoduchšie lineárne β - (1,3) -glukány (obr.1a) sa nachádzajú ako štrukturálne polysacharidy bunkovej steny alebo intracelulárne ukladanie energie polysacharidov v baktériách a plesňových skleróciách. Kurdlan je typicky lineárny β - (1,3) -glukán produkovaný gramnegatívnymi baktériami, ako je *Agrobacterium* (Shivakumar a kol., 2006), ktorý sa používa ako prísady do potravín na stabilizáciu fyzikálnych vlastností výrobkov. Pachyman zo sklerócií huby bazidiomycéty *Poria cocos* je tiež lineárny β - (1,3) -glukán (Wang a kol., 2004). Na rozdiel od nich je celulóza, primárny stavebný prvok bunkových stien rastlín a rias, lineárny (1,4) β -D-glukán (Synytsya a kol.,

2014). Ďalší typ lineárnej štruktúry je lineárny (1,3 - 1,4) β -glukán, ktorý sa charakteristicky nachádza v bunkovej stene obilných zrn, ako je jačmeň a ovos (obr. 1b) (Edney a kol., 1991). Poradie väzieb β - (1,3) - a β - (1,4) v reťazci nie je úplne náhodné. Vo väčšine prípadov sú dva alebo tri β - (1,4) -väzby oddelené jedným β - (1,3) -väzbou, ale môžu byť tiež použité dlhšie bloky až β 14 - (1,4) -spojených glukopyranózových jednotiek. prítomné (Ahmad a kol., 2012). Rozvetvené (1,3; 1,6) -glukány sú rozšírené v hnedých riasach (známych ako laminarín) (Chizhov a kol., 1998), v pekárskych kvasniciach (Stier a kol., 2014) a hubách, ako je *Lentinus edodes* (známy ako lentinan) (Stier a kol., 2014) a *Schizophyllum* (známy ako schizophyllan) (Yanaki a kol.,1985). Lentinan a schizofylan majú spoločnú štruktúru a - (1,3) -D-glukózového skeletu, pričom zvyšky - (1,6) -glukopyranozidu sa vetvia na každej tretej glukózovej jednotke (obr. 1c). Komplexná vetvová štruktúra vrátane cyklického (1,3; 1,6) - β -glukánu (obr. 1d), hyperrozvetveného (1,3; 1,4; β 6) -glukánu sa nachádza v baktériách v čeľadi *Rhizobiaceae* a huby *Pleurotus tuberregium* (Breedveld a kol., 1994; Tao a kol., 2006).



Obr. 1. (a) lineárny β - (1,3) - glukán, (b) lineárny (1,3 -1,4) - β -glukán, (c) štruktúra lentinanu, (d) cyklický (1,3-1,6) - β -glukán.

2. PRIAZNIVÉ ÚČINKY β -GLUKÁNOV

β -glukány sú známe ako funkčné potraviny, pretože sú schopné posilniť vrodenný aj adaptívny imunitný systém, a tým modulovať imunologické reakcie proti rakovine, baktériám, vírusom a zápalu (Bohn a kol., 1995). Výskumné štúdie preukázali, že lentinan

zvyšoval produkciu aktívnych látok v makrofágoch kostnej drene (Murata a kol., 2002) a stimuloval sekréciu produkcie nekrotického faktora (TNF- α) alebo produkcie interleukínu-1 (IL-1) z monocytov a makrofágov (Fruehauf a kol., 1982; Yan a kol., 2003). Klinické štúdie tiež preukázali, že kombinácia lentinanu s konvenčnou chemoterapiou predĺžila životnosť pacientov s pokročilým karcinómom žalúdka a znížila vedľajšie účinky chemoterapie (Oba a kol. 2009). β -glukany izolované z iných húb, ako sú napríklad *Agaricus* a *Schizophyllum commune* (schizophyllan) tiež vykazovali imunitnú stimulačnú vlastnosť stimuláciou NK buniek, dendritických buniek na zvýšenie vylučovania cytokínov (Kozarski a kol., 2011; Okamura a kol., 1986; Yue a kol., 2012). Okrem hubových β -glukánov majú β -glukány z kvasiniek tiež schopnosť stimulovať imunitné reakcie na potlačenie chronického zápalu u diabetických myši (Cao a kol., 2018). Ďalej sú schválené β -glukany z ovsu na zníženie rizika koronárnych reakcií, srdcové choroby, vydané Úradom pre kontrolu potravín a liečiv (FDA) (FDA, 1997). Okrem toho sa uvádza, že konzumácia cereálnych β -glukánov znižuje hladinu plazmatického cholesterolu a reguluje koncentráciu glukózy v krvi, ako aj odpovede na inzulín (Hallfrish a kol. 2000; Hallfrish a kol. 2003). Je pozoruhodné, že hubové β -glukány, ako je lentinan, tiež prispievajú k hypocholesterolemickému účinku u ľudí tým, že znižujú hladinu lipoproteínov (HDL aj LDL) v krvi (Benkeblia a kol. 2014; Giavasis a kol., 2014). Medzitým sú β -glukány nestráviteľné a neschopné rozložiť v tenkom čreve kvôli nedostatku tráviacich enzýmov v ľudskom tele na hydrolyzovanie β -glukozidových väzieb, preto môžu tiež pôsobiť ako vlákniны s prebiotickými vlastnosťami v prospech hostiteľa selektívnou reguláciou rastu a / alebo aktivity črevnej mikrobioty (Aida a kol. 2009). Uvádza sa, že laminarin, kurdlan, β -glukány z jačmeňa a huby sclerotia z *Pleurotus tuberregium* vykazovali porovnateľný bifidogénny účinok ako inulín pri stimulácii rastu bifidných baktérií (Zhao a kol., 2011).

3. APLIKÁCIE β -GLUKÁNOV V PRIEMYSLOCH

3.1 Aplikácie v potravinách

Cereálie, ako jačmeň a ovos sú vynikajúcim zdrojom β -glukánu, ktoré je možné získať z ovseného alebo jačmenného zrna. V potravinovom priemysle, hovoríme o funkčnej potravine, ak obsahuje viac ako 18% β -glukánu v sušine. Toto výrobok sa môže vyrábať ako aglomerovaná potravinárska prídavná látka s najmenej 18% β -glukán v sušine. Dnes už existujú metódy, ktoré zabezpečujú obohatenie produktu o túto potravinovú prísadu s β -glukánom (Cahill a kol., 2003). Sarteshnia a kol., (2015) optimalizovali formuláciu prebiotického klobásky s rezistentným škrobom, β -glukánom a škrobom podľa D-optimálneho prístupu pri navrhovaní zmesi. β -glukán mal znateľný účinok na fyzikálne a senzorické vlastnosti klobásky. Výsledkom je možná produkcia prebiotika v klobáse použitím kombinácie β -glukánu a rezistentného škrobu. Kittisuban a kol. (2014) analyzovali účinky hydroxypropylmetylcelulózy, β -glukánu z kvasiniek a srvátkového proteínového izolátu po fyzikálnej stránke na vlastnosti bezpečkového chleba, ktorý bol pečený podľa rovnakej spôsobu ako chlieb z ryžového škrobu. Vďaka obohateniu kvasinkovým β -glukánom mal tento chlieb omnoho lepšie senzorické vlastnosti, čím bol zároveň prijatý. Navyše, Ďalej Rinaldi a kol. (2015) zistili, že jogurty, ktoré obsahujú β -glukán spolu s pektínom vykazovali rýchlejšiu proteolýzu a nižšie uvoľňovanie veľkých peptidov a vyšší podiel voľných aminokyselín ako tie, ktoré obsahujú škrob alebo bez β -glukánu. Predpokladala sa segregácia medzi β -glukánom a mliečnymi proteínmi vysvetľuje rýchlejšiu proteolýzu enzýmami a bielkovin. Bolo navrhnuté, že frakcie z jačmeňa a húb obohatené o β -glukán používané na výrobu pochutín určených na priamu konzumáciu. Výsledky ukázali, že zahrnutie týchto frakcií by mohol

potravinársky priemysel využiť na manipuláciu potravinových výrobkov a zníženiu glykemického dpovede konzumenta (Brennan a kol., 2013). Barone a kol. (2012) hodnotili tri nápoje obsahujúce jačmenný β -glukán alebo vlákniны z ovocia, alebo bez vlákniны. Výsledky ukázali, že nápoj je osladený sacharózou za predpokladu, že obsahuje 3 g β -glukánov z jačmeňa dokáže kontrolovať príjem potravy a môže dokonca znížiť 24 hodín príjem energie. Kim a kol. (2011) pripravili materiály obohatené o β -glukánom z huby *Lentinus edodes* ako náhrada pšeničnej múky. To by mohlo byť úspešne sa používa na výrobu koláčov obsahujúcich 1 g β -glukánu na porciu s atribútmi kvality podobné tým z kontroly.

3.2 Aplikácie v liekoch

Existuje posledná recenzia o klinických pokusoch o zdraví prospešných účinkov β -glukánových prípravkov podávaných orálne (Samuelsen a kol., 2014). β -Glukány sa používajú v niekoľkých klinických skúškach na testovanie ich všeobecných účinkov na zdravie a objasnenie ich mechanizmov (Tungland & Meye, 2002). Venkatachalam (2013) použil cyklické glukány ako obväzový materiál. Okrem toho Kofuji a kol. (2012) získal transparentný obväzový list vytvorením komplexu medzi β -glukánom a chitosan. Listy s komplexom β -glukán-chitosan vykazovali terapeutické účinky, ich efektívnosť bola porovnateľná alebo lepšia ako komerčný produkt na obväz na rany, kde sa táto efektívnosť hodnotila na ranách vytvorených na dorzálnych povrchoch myši. Výsledky tomu nasvedčovali plátky komplexu β -glukán-chitosan sú sľubným novým produktom na obväzovanie rán. Taktiež sa zistilo, že popáleniny čiastočnej hrúbky u detí je možné účinne liečiť β -glukánom s dobrými výsledkami, dokonca aj u kojencov a batoliat. β -glukán výrazne zjednodušil starostlivosť o ranu pacienta. (Delatte a kol., 2001). β -Glukány si zaslúžia zväzovanie ako terapeutické činidlá pri liečbe popálenín (Toklu a kol., 2006) a rany hojenie (Berdal a kol., 2007). V jednej štúdií sa predpokladal ochranný účinok β -glukánu. V inej štúdií Kim a kol. (2012) skúmal účinky kyseliny mliečnej-glykolovej na hojenie rán. Membrány obsahujúce β -glukán, ukázali, že membrány urýchlili hojenie rán zlepšením interakcie, proliferácie buniek a angiogenézy. Preto môžu byť tieto membrány užitočné ako náhrada kože na zosilnenie rany liečenie.

Očkovanie je najúčinnnejšou prevenciou v modernej medicíne a stále zohráva dôležitú úlohu pri prevencii a niektorých prípadoch až k eridikácii infekčných chorôb. Vývoj vakcín zahŕňa nielen vývoj nových vakcín proti chorobám, ako je AIDS, tuberkulóza a malária, ale aj vývoj jednorazových vakcín bez použitia ihliel. Okrem toho, vývoj nových terapeutických vakcín proti rakovine využívajúce špecifickosť imunitného systému sú nové, veľmi sľubné stratégie na zlepšenie liečby rakoviny (Vetvička a kol. 2020).

Prvé vakcíny boli založené na neutralizácii alebo zoslabení patogenity alebo toxicity pôvodcov chorôb. Rozširovanie vedeckých poznatkov, najmä v oblasti infekčnej imunológie, a nových biotechnológií umožnili vysoko sľubné stratégie na zlepšenie liečby napríklad aj pri rakovine. Preto je potrebný vývoj novších a bezpečnejších podjednotiek vakcín zložených z proteínov, peptidov alebo nukleových kyselín (Nabel, 2013).

Rovnako ako samotná vakcína je veľmi dôležitá forma transformácie účinných látok do systému. Jednou z možností, ktorá sa ukazuje ako veľmi sľubná je antigénová enkapsulácia v časticiach na báze polyméru je prvotným nástrojom na lepšie dodanie vakcíny do sliznic. Slizničné epitely sú hlavnou bránou pre penetráciu patogénnych vektorov do organizmu. Z tohto hľadiska môže byť orálne očkovanie najdôležitejšie na ochranu pred enterickými patogénmi a čiastočne pred respiračnými patogénmi. Perorálne

podávané vakcíny obsahujúce celé oslabené patogénne mikroorganizmy môžu byť za určitých okolností menej účinné (napr. U niektorých pacientov so zníženou imunitou) a môžu v niekoľkých krajinách vyvolať ohniská infekčných chorôb podobných ohnisku obrny v roku 2000 (CDC, 2000) Nová a účinnejšia vakcinačná stratégia spočíva mikročasticových antigénnych nosičov, ktoré sa môžu použiť na dodanie a adjuvantnú integráciu, čím sa zvyšuje imunitná odpoveď (McNeela a kol. 2012).

Adjuvanty ako prídavné pomocné látky sú jednoduché alebo zložitejšie zlúčeniny, ktoré sa pridávajú do antigénov použité na imunizáciu alebo očkovanie, zvyšujú ich imunogenicitu (Garcon a kol. 2012). Početné tieto látky boli testované na schopnosť pôsobiť ako potenciálne adjuvans na zvieracích modeloch a v klinických štúdiách na ľuďoch a poskytli mnoho potenciálnych kandidátov na adjuvans (Olafsdottir a kol. 2015; Reed a kol. 2013). Niekoľko adjuvantov bolo schválených na humánne použitie, hoci žiadne na očkovanie cez sliznice (Sayers a kol. 2012). Z tohto hľadiska sa glukány vďaka svojim biologickým účinkom (konkrétne antioxidačné, protizápalové a imunomodulačné vlastnosti) javia ako najžiadanejší kandidát na použitie ako adjuvans (Kagimura a kol. 2015; Moreno- Mendieta a kol., 2017). Pretože tradičné adjuvansy, najmä hliník, môžu iba indukovať imunitnú odpoveď typu Th2, sú nové adjuvans veľmi potrebné. Vynikajúcou alternatívou môžu byť polysacharidy na báze sacharidov; pre prehľad pozri Li a Wang (Li, Wang, 2015). Imunogénna kapacita β -glukánov spočíva v ich molekulárnej štruktúre. Preto sú rozpoznávané ako molekulárne vzorce spojené s patogénom imunitnými bunkovými receptormi na neutrofiloch, makrofágoch a dendritických bunkách, ako sú napríklad Toll-like receptory, Dectin-1, CR3 a CD5. Tieto interakcie spúšťajú aktiváciu intracelulárnej signalizácie, po ktorej nasleduje expresia imunitných molekulárnych faktorov regulujúcich nešpecifické prirodzené a špecifické adaptívne imunitné reakcie (Goodridge a kol., 2009).

3.3 Využitie β -glukánu v kozmetickom priemysle

β -glukán sa všeobecne používa v ochranných krémoch, masťach už niekoľko desaťročí. Aktivita β -glukánu v týchto výrobkoch je zvýšenie produkcie kolagénu v tkanivách, redukcia vrások, celulitidy, zmiernenie akné, dermatitídy, ekzému, psoriázy a iných kožných ochorení. Zistilo sa, že β -glukán vytvára film, ktorý dopomáha zvláčňovať pokožku, čím podporuje hojenie rán. Pillai a kol. (2005) zistil, že prienik ovseného β -glukánu na modeloch ľudskej kože, klinicky vyhodnotili jeho účinnosť v znížení jemných vrások. Výsledky naznačili, že β -glukán hlboko preniká pokožku do epidermis a dermis. Tento výskum podporuje použitie β -glukánu pri starostlivosti a udržiavaní zdravej pokožky a pri kozmetickom ošetrovaní prejavov starnutia. Viac o tejto téme a pozitívnych účinkoch β -glukánu na pokožku a jeho vlastnosti je možné nájsť v článku Du a kol. 2013.

Zdroje

- AHMAD, A.; ANJUN, F.M.; ZAHOOR, T. a kol. Beta glucan: a valuable functional ingredient in foods, *Crit. Rev. Food Sci. Nutr.* 2012, ISSN: 1549-7852, vol.52 (1-3), s. 201–212.
- AIDA, F.M.N.A.; SHUAIMI, M.; YAZID, M. a kol. Mushroom as a potential source of prebiotics: a review, *Trends Food Sci. Technol.* 2009, ISSN: 0924-2244, vol. 20 (11–12), s.567–575.
- BARONE, R., AZZALI, D., FOGLIANO, V., SCALFI, L., & VITAGLIONE, P. Sugar and dietary fibre composition influence, by different hormonal response, the satiating capacity of a fruit-based and a β -glucan-enriched beverage. *Food and Function*, 2012, ISSN: 2042-650X, vol. 3, s.67-75.
- BERDAL, M., APPELBOM, H. I., EIKREM, J. H., LUND, A., a kol. Aminated beta-1,3-D-glucan improves wound healing in diabetic db/db mice. *Wound Repair and Regeneration*, *Biotechnol.* 2007, ISSN: 1860-7314, s.825-832.
- BOHN, J.A.; BEMILLER, J.N. β -Beta-D-glucans as biological response modifiers: a review of structure-functional activity relationships, *Carbohydr.Polym.* 1995, ISSN: 0144-8617, vol. 28 (1), s. 3–14.
- BREEDVELD, M.W.; MILLER, K.J. Cyclic beta-glucans of members of the family rhizobiaceae, *Microbiol. Rev.* 1994, ISSN: 0893-8512, vol. 58 (2), s. 145–161.
- BRENNAN, M. A., DERBYSHIRE, E., TIWARI, B. K., & BRENNAN, C. S. Integration of β -glucan fibre rich fractions from barley and mushrooms to form healthy extruded snacks. *Plant Foods for Human Nutrition*, 2013, ISSN: 1573-9104, vol. 68, s.78-82.
- CAHILL, A. P., FENSKE, D. J., FREELAND, M., & HARTWIG, G. W. (2003). Beta-glucan process, additive and food product. US patent 6749885 B2.
- CAO, Y.; SUN, Y.; ZOU, S.W. a kol. Yeast beta-glucan suppresses the chronic inflammation and improves the microenvironment in adipose tissues of mice, *J. Agric. Food Chem.* 2018, ISSN: 0021-856, vol. 66 (3), s. 621–629
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC) (2000) Outbreak of poliomyelitis-- Dominican Republic and Haiti, 2000. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep.* 49:1094-1103.
- CHIZHOV, A.O.; DELL, A.; MORRIS, H.R. a kol. Structural analysis of laminarans by MALDI and FAB mass spectrometry, *Carbohydr. Res.* 1998, ISSN: 0008-6215, vol. 310 (3), s.203–210.
- DELATTE, S. J., EVANS, J., HEBRA, A., & ADAMSON, W. Effectiveness of beta-glucan collagen for treatment of partial-thickness burns in children. *Journal of Pediatric Surgery*, 2001, ISSN:0022-3468, vol. 36, s.113-118.
- DU, B., BIAN, Z. X., & XU. B. J. Skin health promotion effects of natural beta-glucan derived from cereals and microorganisms: A review. *Phytotherapy Research*, 2014, ISSN: 1099-1573, vol. 28, s.159-166.
- EDNEY, M.J.; MARCHYLO, B.A.; MACGREGOR, A.W. Structure of total barley beta-glucan, *J. Inst. Brew.* 1991, ISSN: 0046-9750, vol.97 (1), s. 39–44.
- FDA, Final Rule for Food Labelling: Health Claims: Oats and Coronary Heart Disease, 62, Federal Regulations, 1997.
- FRUEHAUF, J.P.; BONNARD, G.D.; HERBERMAN, R.B. The effect of lentinan on production of interleukin-1 by human-monocytes, *In Immunopharmacology*, 1982, ISSN: 0162-3109, vol. 5(1), s. 65–74.
- GARÇON N, HEM S, FRIEDE M. Evolution of adjuvants across the centuries. In: Plotkin S, Orenstein W, Offit P, editors. *Vaccines*. 2012 Philadelphia, PA.: Elsevier Saunders, 58-70. ISBN: 9781455700905
- GIAVASIS, I. Bioactive fungal polysaccharides as potential functional ingredients in food and nutraceuticals, *Curr. Opin. Biotechnol.* 2014, ISSN: 0958-1669, vol. 26, s.162–173.
- GOODFRIDGE, H.S.; WOLF A.J.; UNDERHILL D.M. Beta-glucan recognition by the innate immune. *In Immunol Rev*, 2009; ISSN: 0105-2896, vol.230(1), s.38-50
- HALLFRISH, J.; SCHOLFIELD, D.J.; BEHALL, K.M. Physiological responses of men and women to barley and oat extracts (Nu-trimX). II. Comparison of glucose and insulin responses, *Cereal Chem.* 2003, ISSN: 0009-0352, vol. 80 (1), s. 80–83.

21. HE, Y., RAPPUOLLI, R., DE GROOT, A.S., CHE, R.T. Emerging vaccine informatics. *J Biomed Biotechnol.* 2010; ISSN: 1110-7251 s.2:
22. HALLFRISCH, J.; BEHALL, K.M. Improvement in insulin and glucose responses related to grains, *Cereal Foods World*, 2000, ISSN: 0146-6283, vol. 45 (2) s. 66–69.
23. KAGIMURA, F.Y., DA CUNHA, M.A., BARBOSA, A.M., DEKKER, R.F., MALFFATTI, C.R. (2015) Biological activities of derivatized D-glucans: a review. In *J Biol Macromol.* 2015, ISSN: 0141-8130, vol. 72. s.588-598.
24. KIM, H. L., LEE, J. H., LEE, M. H., KWON, B. J., & PARK, J. C. 837 Evaluation of electrospun (1,3) - (1,6)- β -D-glucans/biodegradable polymer as artificial skin for full-thickness wound healing. *Tissue Engineering Part A*, 2012, ISSN: 1937-335X, vol. 18, s. 2315-2322.
25. KIM, J., LEE, S. M., BAE, I. Y., PARK, H. G. a kol. (1-3) (1-6)- β -glucan-enriched materials from *Lentinus edodes* mushroom as a high-fibre and low-calorie flour substitute for baked foods. *Journal of the Science of Food and Agriculture*, 2011, ISSN: 1097-0010, vol. 91, s. 1915-1919.
26. KITTISUBAN, P., RITTHIRUANGDEJ, P., & SUPHANTHARIKA, M. Optimization of hydroxypropylmethyl cellulose, yeast β -glucan, and whey protein levels based on physical properties of gluten-free rice bread using response surface methodology. *LWT - Food Science and Technology*, 2014, ISSN: 2689-1816, vol. 57, s. 738-748.
27. KOFUJI, K., HUANG, Y., TSUBAKI, K., KOKIDO, F., MISHIKAWA, K., a kol. Preparation and evaluation of a novel wound dressing sheet comprised of β -glucan–chitosan complex. *Reactive and Functional Polymers*, 2010, ISSN: 1381-5148 vol. 70, s. 784-789
28. KOZARSKY, M.; KLAUS, A.; NIKSIC, M. a kol. Antioxidative and immunomodulating activities of polysaccharide extracts of the medicinal mushrooms *Agaricus bisporus*, *Agaricus brasiliensis*, *Ganoderma lucidum* and *Phellinus linteus*, *FoodChem.* 2011, ISSN: 0308-8146, vol.129 (4) s.1667–1675.
29. LI P, WANG F. Polysaccharides: Candidates of promising vaccine adjuvants. *Drug Discov Ther.* 2015, ISSN: 1881-784X, vol.9, s.88-93.
30. MCNEELA, E.A., LAVELLE, E.C. Recent advances in microparticle and nanoparticle delivery vehicles for mucosal vaccination. *Curr Top Microbiol Immunol.* 2012, ISSN: 0070-217X, vol. 354, s.75-99.
31. MORENO-MENDIETA, S., GUILLEN, D., HERNANDEZ-PANDO, R.; SANCHEZ, S.; RODRIGUEZ-SANOJA, R. Potential of glucans as vaccine adjuvants: A review of the alpha-glucans case. *Carbohydr Polym.* 2017, ISSN: 0144-8617, vol. 165, s.103-114.
32. MURATA, Y.; SHIMAMURA, T.; TAGAMI, T. a kol. The skewing to Th1 induced by lentinan is directed through the distinctive cytokine production by macrophages with elevated intracellular glutathione content, *Int. Immuno pharmacol.* 2002, ISSN: 1878- 1705, vol.2 (5), s. 673–689.
33. BENKEBLIA, N.; Polysaccharides Natural Fibers in Food and Nutrition, CRC Press, Boca Raton, FL, 2014, ISBN: 9781-46-6571-822
34. NABEL, G.J. Designing tomorrow's vaccines. *N Engl J Med.* 2013 ISSN: 1533-4406; vol. 368, s.551-560.
35. NEWSTED, D., FALLAHI, F., GOLSHANI, A., AZIZI, A. Advances and challenges in mucosal adjuvant technology. *Vaccine.* 2015, ISSN: 0264-410X, vol. 33, s.2399-2405.
36. OBA, K.; KOBAYASHI, M.; MATSUI, T. a kol. Individual patient based meta-analysis of lentinan for unresectable/recurrent gastric cancer, *Anticancer Res.* 2009, ISSN: 1791-7530, vol. 29 (7), s. 2739–2745.
37. OKAMURA, K.; SUZUKI, K. CHIHARA, T. a kol. Clinical evaluation of Schizophyllan combined with irradiation in patients with cervical cancer: a randomized controlled study, *Cancer.* 1986, ISSN: 1097-0142, vol. 58 (4), s. 865–872.
38. OLAFDOTTIR, T., LINDQVIST, M., HARANDI, A.M. Molecular signatures of vaccine adjuvants. *Vaccine.* 2015, ISSN: 0264-410X, vol. 33, s.5302-5307.
39. PILLAI, R., REDMOND, M., & RODING, J. Anti-wrinkle therapy: Significant new findings in the non-invasive cosmetic treatment of skin wrinkles with beta-glucan. *International Journal of Cosmetic Science*, 2005, ISSN: 0142-5463, vol. 27, s. 288-292.
40. REED, S.G., ORR, M.T., FOX, C.B. Key roles of adjuvants in modern vaccines. *Nat Med.* 2013, ISSN: 1546-170X, vol. 19, s.1597-1608.
41. RINALDI, L., RIOUX, L. E., BRITTEN, M., & TURGEON, S. L. In vitro bioaccessibility of peptides and amino acids from yogurt made with starch, pectin, or β -glucan. *International Dairy Journal*, 2015, ISSN: 0958-6946, vol. 46, s. 39-45.
42. SAMUELSEN, A. B., SCHREZENMEIR, J., & KNUTSEN, S. H. Effects of orally administered yeast-derived beta-glucans: A review. *Molecular Nutrition & Food Research*, 2014, ISSN: 1613-4133, vol. 58, s.183-193.
43. SARTESHNIZIA, R. A., HOSSEINIA, H., BONDARIANZADEHA, D., COLMENEROB, F. J., & KHAKSARA, R. Optimization of prebiotic sausage formulation: Effect of using β -glucan and resistant starch by D-optimal mixture design approach. *LWT - Food Science and Technology*, 2015, ISSN: 0023-6438, vol. 62, s.7 04-710.
44. SAYERS, S., ULYSSE, G., XIANG, Z., HE, Y. a web-based vaccine adjuvant database and its application for analysis of vaccine adjuvants and their uses in vaccine development. *J Biomed Biotechnol.* 2012, ISSN: 1110-7251, ID: 831486.
45. SHIVAKUMAR, S.; VIJAYENDRA, S.V.N. Production of exopolysaccharides by *Agrobacterium* sp. CFR-24 using coconut water - a byproduct of food industry, *Lett. Appl. Microbiol.* 2006, ISSN: 1365-2672, vol.42 (5), s. 477–482.
46. STIER, H.; EBBESKOTTE, V.; GRUENWALD, J. Immune-modulatory effects of dietary yeast beta-1,3/1,6-D-glucan, *Nutr. J.*, 2014, ISSN: 1475-2891, vol. 13, s. 32- 38.
47. SYNYSYA, A.; NOVAK, M. Structural analysis of glucans, *Ann. Transl. Med.* 2014, ISSN: 2305-5847, vol. 2 (2) s. 1-17.
48. TAO, Y.Z.; ZHANG, L. Determination of molecular size and shape of hyperbranched polysaccharide in solution, *Biopolymers*, 2006, ISSN: 1097-0282, vol. 83 (4), s. 414–423.
49. TOKLU, H. Z., SENER, G., JAHOVIC, N., USLU, B., ARBAK, S., & YEGEN, B. C. beta-glucan protects against burn-induced oxidative organ damage in rats. *International Immunopharmacology*, 2006, ISSN: 1567-5769, vol. 6, s. 156-169.
50. TUNGLAND, B. C., & MEYER, D. Non-digestible oligo- and polysaccharides (dietary fiber): Their physiology and role in human health and food. *Comprehensive Reviews in Food Science and Food Safety*, 2002, ISSN: 1541-4337, vol. 1, s. 90-109
51. VENKATACHALAM, G., NARAYANAN, S., & DOBLE, M. Applications of cyclic β -glucans, in Name (1st), cyclic β -glucans from microorganisms: Production, properties and applications, Springer International Publishing ISBN: 2191-5385
52. VETVICKA, V, VANNUCCI, L, SIMA, P. β -glucan as a new tool in vaccine development. *Scand J Immunol.* 2020; ISSN: 1365-3083 91: e12833. <https://doi.org/10.1111/sji.12833>
53. WANG, Y.F.; ZHANG, M.; RUAN, D. a kol. Chemical components and molecular mass of six polysaccharides isolated from the sclerotium of *Poria cocos*, *Carbohydr. Res.* 2004, ISSN: 0008-6215, vol. 339 (2), s. 327–334.

54. YAN, J.; ZONG, H.L.; SHEN, A.G. a kol. The beta-(1→6)-branched beta-(1→3) glucohexaose and its analogues containing an alpha-(1→3)-linked bond have similar stimulatory effects on the mouse spleen as Lentinan, *Int. Immuno pharmacol.* 2003, ISSN: 1567-5769, vol. 3 (13–14), s. 1861–1871.
55. YANAKI, T.; TABATA, K.; KOJIMA, T. Melting behavior of a triple helical polysaccharide schizophyllan in aqueous-solution, *Carbohydr. Polym.* 1985, ISSN: 0144-8617, vol. 5 (4), s.275–283.
56. YUE, L.L.; CUI, H.X., LI, C.C. a kol. A polysaccharide from *Agaricus blazei* attenuates tumor cell adhesion via inhibiting E-selectin expression, *Carbohydr. Polym.* 2012, ISSN: 0144-8617, vol. 88 (4), s.1326–1333.
57. ZHAO, J.Y.; CHEUNG, P.C.K. Fermentation of beta-glucans derived from different sources by bifidobacteria: evaluation of their bifidogenic effect, *J. Agric. Food Chem.* 2011, ISSN: 1520-5118, vol. 59 (11), s. 5986–5992

GRANT journal

◇ Průmysl
◇ Industry

Two link manipulator model using Controls Toolkit in MSC Adams with application for industry

Darina Hroncová¹

Erik Prada²

Michal Kelemen³

Lubica Miková⁴

Ivan Virgala⁵

Martin Varga⁶

¹ Technical University of Kosice, Letná 9, 042 00 Košice, Slovakia; darina.hroncova@tuke.sk

² Technical University of Kosice, Letná 9, 042 00 Košice, Slovakia; erik.prada@tuke.sk

³ Technical University of Kosice, Letná 9, 042 00 Košice, Slovakia; michal.kelemen@tuke.sk

⁴ Technical University of Kosice, Letná 9, 042 00 Košice, Slovakia; lubica.mikova@tuke.sk

⁵ Technical University of Kosice, Letná 9, 042 00 Košice, Slovakia; ivan.virgala@tuke.sk

⁶ Technical University of Kosice, Letná 9, 042 00 Košice, Slovakia; martin.varga.2@tuke.sk

Grant: VEGA 1/0389/18

Name of the Grant: Research and development of kinematic redundant mechanisms

Field specialization: JR - Other machinery industry

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract In this paper, the authors focus on using MSC Adams in simulation of the motion of a two link manipulator model. The goal of the presented paper is to compile a two link model of the manipulator and to control the movement of the basket mounted on its end-effector. Attention is paid to kinematic and dynamic analysis of the manipulator, its modeling and control. The capability of MSC Adams Control Toolkit is used to design a control system which keeps the basket of the end-effector in horizontal position. Finally, the results obtained by computer simulation of the model are evaluated.

Keywords Two link manipulator, simulation, kinematic and dynamic analysis, controller

1. INTRODUCTION

A significant advantage of computer simulation of prototype models is the ability to immediately visualize modifications of design variants as well as the consequences of these changes on the behavior of the entire system.

Computer simulation allows to create a virtual prototype of a device and adjust it or create new variants of it without actually producing the real device. The change of behavior of these different variants of the model can be studied. By simulation we can also display the proposed model in its work cycle thus revealing possible collisions of its elements and evaluate different parameters of interest and visualize them in the software. The operation of the model can be understood and subsequently verified its efficiency. During the simulation the values of different parameters can be checked in respective output displays of the simulated model in real time [3-7].

2. MODEL OF MANIPULATOR

The aim of the paper is to analyze the compiled model of a two link manipulator shown in the figure (Fig.1). From the kinematic point of view the manipulator structure is represented by an open kinematic chain [1,2].

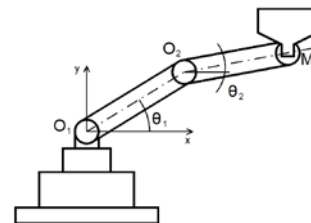


Figure 1. Model of the manipulator

The manipulator consists of two arms mounted on a solid base. The base ensures the manipulator stability in operation. The working tool, which in our case is a basket, is firmly attached to the end-effector of the manipulator. The manipulator then performs a working cycle with the basket. Our goal is to describe the motion of the end-effector. The next chapters describe the kinematic analysis of the motion of the end-effector [1,2].

The next figure (Fig. 2) shows the model of a two link manipulator created in MSC Adams. It consists of two links of length l_1 and l_2 , with weights m_1 and m_2 [3-7]. We consider two degrees of freedom of movement. The arms are connected by rotating kinematic pairs to each other and by another rotating kinematic pair to the base. The drives are placed in respective kinematic pairs. The angle of rotation in kinematic pairs is denoted by angles θ_1 and θ_2 . Kinematic equations describing the position of the end point M of the manipulator (Fig. 2) depending on the angles of rotation θ_1 and θ_2 are expressed as follows [2]:

$$x_M = l_1 \cos \theta_1 + l_2 \cos(\theta_1 + \theta_2) \quad (1)$$

$$y_M = l_1 \sin \theta_1 + l_2 \sin(\theta_1 + \theta_2) \quad (2)$$

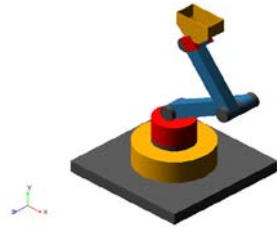


Figure 2. Model of the two link manipulator in MSC Adams/View

The driving torques M_1 and M_2 are triggered by servo drives in individual kinematic pairs. They ensure the movement of the manipulator arms. The notation of dynamic equations of motion of the manipulator (Fig.1) can be briefly written according to [3-7]:

$$M(\theta)\ddot{\theta} + V(\theta, \dot{\theta}) + G(\theta) = \tau \quad (3)$$

where $M(\theta)$ is the inertia matrix, $V(\theta, \dot{\theta})$ is the Coriolis-centripetal vector, $G(\theta)$ is the gravity vector and τ is vector of actuator torques.

Equation (3) in our case represents a model with 2° of freedom of motion, a system of two 2nd order differential equations. The motion of the mechanism of the two link manipulator takes place in vertical plane, for this reason the influence of gravity is also taken into account. The equations of motion do not take into account the laxity and friction effects in the individual kinematic pairs nor the elastic deformations of the individual arms of the manipulator [15-18]. We consider the change of the weight of the basket due to the load of material present in the basket [19,20].

3. COMPUTER SIMULATION

A 3D computer model of a two link manipulator is created in MSC Adams. Modelling elements and procedures for the creation of bodies and their kinematic bonds were used. After proposing the model, the functionality is verified and the simulation is started Fig.3 [7-9].

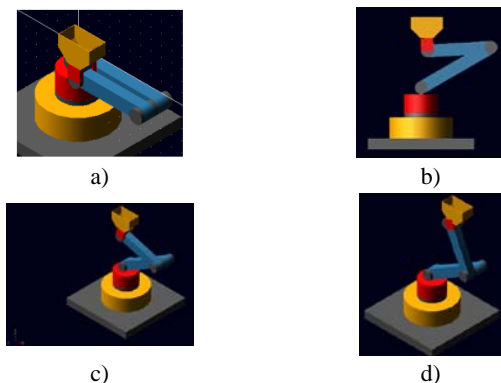


Figure 3. Views of the rendered model a) the view with visible links in 0 sec, b) the front view with visible links, c) the isometric view, d) the view of the model in motion

Next we focus on controlling the position of the basket during the motion. The basket can be used for manipulation of materials of various kinds, namely solid, bulk or liquid. The control was performed in MSC Adams. It offers the possibility of creating a control system using different types of controllers. In our case, we use a proportional controller with gain K_p .

The stability of the basket is ensured with a control circuit by means of a balancing torque which stabilizes the basket during the motion. A feedback control circuit is provided, i.e. a torque controller to keep the basket in horizontal position during the motion of the arm [3]. There is a diagram of a closed feedback basket position control system with a proportional controller K_p in the next picture (Fig. 4) [15-18,20].

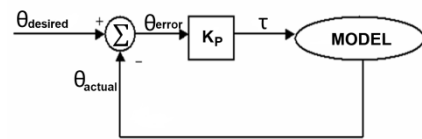


Figure 4. The control system with proportional feedback

The control system ensures that the compensating torque keeps the end-effector in horizontal position and the loss of stability of the basket during the motion of the manipulator is prevented. The control circuit of the system is designed according to the diagrams in Fig.4 and Fig.5.

Figure 5. Scheme of control system with proportional controller

The mechanical system is controlled by the variable u according to the following equation:

$$u = K_p \cdot e \quad (4)$$

where in the diagram in Fig.5:

- u – torque control action variable (torque_gain) for compensating torque (SFORCE_1),
- x – desired angle ($\theta_{desired} = 0^\circ$),
- y – measured controlled variable (θ_{actual}),
- e – difference (error) in the adding block:
 $\theta_{sum} = \theta_{desired} - \theta_{actual}$,
- z – fault quantity (prescribed movement of the mechanical system).

After compiling the block diagram of the control system we need to define the following elements:

1. Design Variable
2. State Variable
3. Measure

We define the control system in MSC Adams using the Controls Toolkit. Its control blocks menu is shown in Fig.6 [20].

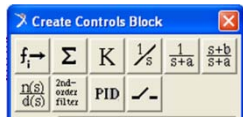


Figure 6. Controls Toolkit – Create Controls Block

The first input signal to the summation block is the desired value of the angle ($\theta_{desired}$) between the x axis defined on the end-effector and the axis of the base reference system, which is zero. In the Create Control Blocks dialog box (Fig. 6) we select the input signal f_i and define the desired input variable ($theta_desired$). We set the required value of the angle to 0° .

The control difference between the desired and the actual angle is defined in the *summing junction block* (Σ). Subtracting the current angle value from the desired angle of the basket during the motion is $theta_error$ and is written to the *Database Navigator*.

The gain block provides the u signal amplification for control of the basket position compensation torque (SFORCE_1). The input for the gain block is $theta_error$ variable created in the previous section. After setting the amount of gain and its input, an element ($torque_gain$) is added to the *Database Navigator* (Fig.7).

After assigning the created function the variables are written and displayed in the *Database Navigator*. The content of the variables is in (Fig. 7):

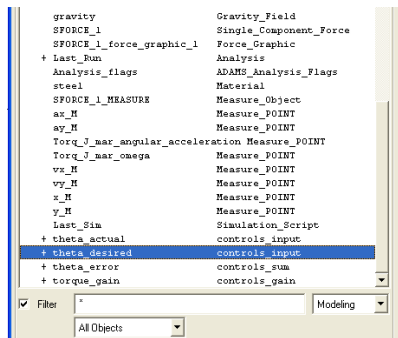


Figure 7. Database Navigator of the manipulator

The compensating torque in Fig. 8 is needed to control the current position of the basket with respect to the desired position during motion. The SFORCE_1 torque secures the position of the basket in a horizontal position and thus prevents the loss of stability during the motion.

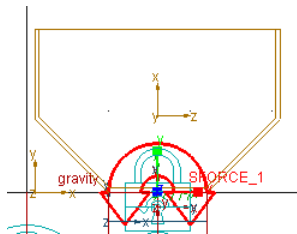


Figure 8. Compensating torque SFORCE_1

Fig.9 shows the simulation of the model with the compensating torque [14-16].

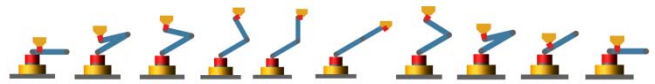


Figure 9. Views of the rendered model

Interactive simulation and visualization allows comfortable simulation of the model, model modifications and visualization of results. The graphs of output variables enable viewing the current values of the measured variables in real time during the actual simulation and its visualization (Fig.10).

Postprocessor is an integral part of the process of computer modeling of a prototype and it is a very comfortable tool for creating, processing, modifying and presenting the results of simulation in the form of graphs [8-14]. It is also possible to display the model in the current state and print the results prepared this way (Fig.10). It is also possible to create the output of the simulation in AVI format.

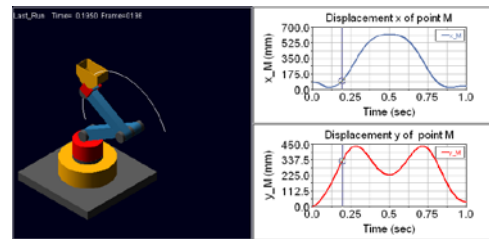


Figure 10. The animation of the simulation and displacement of the end effector

4. RESULTING KINEMATIC PARAMETERS

The values of the calculated variables are displayed in a graphical form with the postprocessor. The magnitudes of the torques in rotating kinematic pairs when the weights of the arms are $m_1 = 9.9779$ kg, $m_2 = 7.1330$ kg and the weight of the basket $m_b = 0.9348$ kg are in Fig.11 to Fig.14.

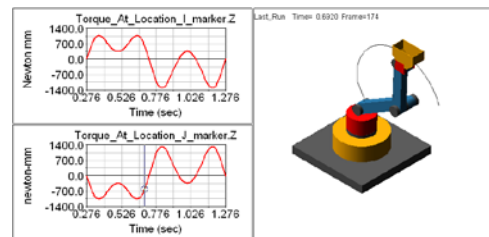


Figure 11. The graph of the torque in the I_marker and J_Marker between basket and link

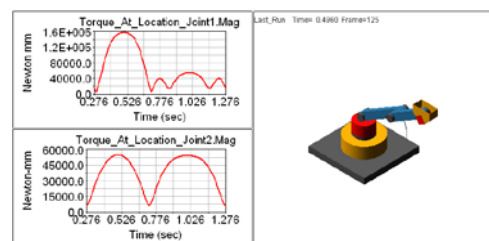


Figure 12. The graph of the torque in the joint 1 and joint 2

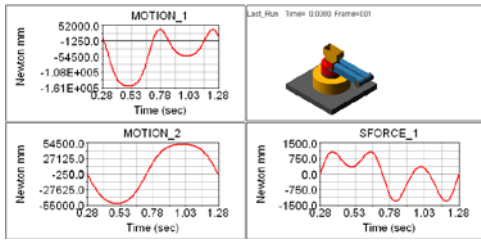


Figure 13. The graph of the torque SFORCE_1 in the joint 3

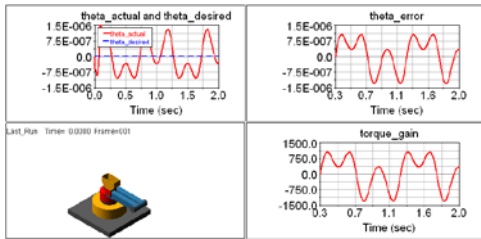


Figure 14. The graph of the angle theta desired and angle theta actual

The magnitudes of the moments in rotating kinematic pairs with increased arm weight $m_1 = 4.5 \text{ kg}$, $m_2 = 3.5 \text{ kg}$ and basket $m_b = 5 \text{ kg}$ are calculated next. Before starting the simulation a change of the magnitudes of individual moments in individual joints is expected, as well as change of the compensating moment of the end-effector [16,17]. The graphs obtained by the simulation are shown in (Fig. 15). Only the torques are plotted. Angular variables as acceleration, speed and trajectories are not changed by the load. The resulting graphs are in the following figures.

We also calculated the values of position, velocity and acceleration of the basket (Fig.16 - 19) [20].

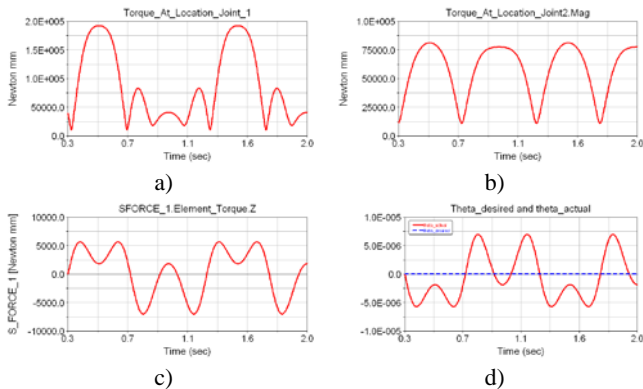


Figure 15. The graphs a) the torque in the joint 1, b) the torque in the joint 2, c) the torque SFORCE_1 in the joint 3, d) the angle theta desired and angle theta actual

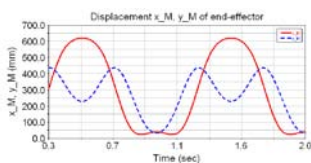


Figure 16. The graph of the position x_M and y_M of the end-effector

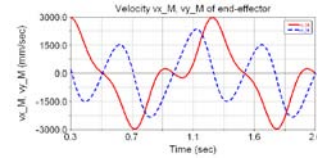


Figure 17. The graph of the velocity v_{xM} and v_{yM} of the end-effector

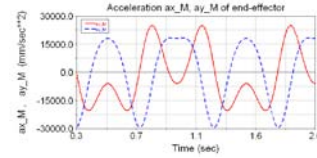


Figure 18. The graph of the acceleration a_{xM} and a_{yM} of the end-effector

The aim was also to obtain results from the control of the end-effector and prove the ability and functionality of the proposed regulator for the compensating torque [20]. The obtained graphs of the actual and desired angle during the motion along the trajectory are shown in Fig.15 and Fig.18. The difference between these values is in negligible ranges in both cases which indicates a suitably designed and functional end-effector position control system.

5. CONCLUSION

The values obtained from both simulations confirmed the increase and decrease of the acting torques in the joints of the manipulator. An increase in the load also revealed an increase in the torque required to move the basket along the trajectory. The opposite is true when reducing the load.

MSC Adams works with a 3D model [20]. The advantage is the possibility to simulate the motion of the prototype model and its control in the program environment and verification of the functionality in the form of 3D visualization. Based on the results obtained from the simulation it is possible to build a real model and design the drives. When designing drives for a mechanical system it is necessary to pay attention to the maximum magnitudes of the forces when handling various loads and so it is necessary to design the drive with the appropriate parameters for the specific purpose of use of the manipulator.

The proposed control of the stability of the end-effector by selecting the appropriate control system and setting the controller parameters is an important aspect for maintaining stability and managing load transfer. Based on the results of the simulation it can be stated that the proposed control system is functional and maintains the necessary stability during the motion of the manipulator. Simulation software is a suitable tool for design, saving time and resources. It is also suitable for detailed research and investigation of mechanical systems in practice.

Acknowledgement

The authors would like to thank to Slovak Grant Agency project VEGA 1/0389/18, grant project KEGA 018 TUKE-4/2018, grant project KEGA 030 TUKE-4/2020 supported by the Ministry of education of Slovak Republic.

Sources

1. BOCKO, J., FRANKOVSKÝ, P., DELYOVÁ, I., PÁSTOR, M. 2011. Kinematika v príkladoch. Košice: SJF TU Košice.
2. JULIŠ, K., BREPTA, R. 1987. Mechanika II.díl, Dynamika. Praha: SNTL Praha.
3. GMITERKO, A., MIKOVÁ, L., ŠARGA, P., BOBOVSKÝ, Z. 2013. Riadenie technických sústav. Košice: TU Košice.
4. LEVIS, F.L., DAWSON, D.M., ABDALLAH, C.H.T. 2006. Robot Manipulator Control, Theory and Practice. New York: Marcel Dekker, USA.
5. CRAIG, J.J. 2005. Introduction to robotics: mechanics and control. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
6. MURRAY, R.M., Li, Z., SASTRY, S.S. 1994. A Mathematical Introduction to Robotic Manipulation. California: University of California: CRC Press.
7. PAUL, R.P. 1981. Robot manipulators, Mathematics, Programming and Control. Cambridge, MA: MIT Press.
8. MIKOVÁ, L., GMITERKO, A., KELEMEN, M., VIRGALA, I., PRADA, E., HRONCOVÁ, D., VARGA, M. 2020. Motion control of nonholonomic robots at low speed. In: International Journal of Advanced Robotic Systems. Wien:Technische Universität Wien, vol. 17, no. 1, pp.1-12.
9. VIRGALA, I., FRANKOVSKÝ, P., KENDEROVÁ, M. 2013. Friction Effect Analysis of a DC Motor. In: American Journal of Mechanical Engineering, vol. 1, no. 1, pp. 1-5.
10. DELYOVÁ, I., FRANKOVSKÝ, P., HRONCOVÁ, D. 2011. Kinematic analysis of movement of a point of a simple mechanism. In: 4th International Conference Modelling of mechanical and mechatronics systems. Košice: KAMaM, Technical University Košice, Herľany, Slovakia.
11. FRANKOVSKÝ, P., DELYOVÁ, I., HRONCOVÁ, D. 2011. Modelovanie mechanického systému s jedným stupňom voľnosti pohybu v programe MATLAB. In: Transfer inovácií. č. 21, s. 71-73.
12. SEGĽA, Š., SEGĽA, J. 2011. Modelling and Optimization of Vehicle suspension with Magnetorheological Dampers. In: 7th International Conference Dynamics of Rigid and Deformable Bodies 2011, Ústí nad Labem, Česko.
13. MIKOVÁ, L., GMITERKO, A., FRANKOVSKÝ, P., HRONCOVÁ, D. 2016. Impact of dynamics of the frame on the performance of the positioning servosystem. In: International Journal of Advanced Robotic Systems, vol. 13, no. 5, pp. 1-6.
14. MIKOVÁ, L., GMITERKO, A., HRONCOVÁ, D. 2016. State Space Representation of Dynamical Systems. In: American Journal of Mechanical Engineering, vol. 4, no. 7, pp. 385-389. doi: 10.12691/ajme-4-7-28.
15. SEMJON, J., HAJDUK, M., VARGA, J., JÁNOŠ, R., MARCINKO, P. 2016. Assembly Workplace of Electrical Contacts. In: American Journal of Mechanical Engineering, vol. 4, no. 7, p. 258-261. doi: 10.12691/ajme-4-7-5.
16. JURUŠ, O., SUKOP, M., ŠPAK, M., ŠTOFA, M. 2016. Manipulator Arm for Robot SCORPIO. In: American Journal of Mechanical Engineering, vol. 4, no. 7, pp. 349-352. doi: 10.12691/ajme-4-7-20.
17. TREBUŇA, F., KELEMEN, M., PÁSTOR, M., VIRGALA, I. 2016. Trajectory Tracking Controller of Air Bellow. In: Journal of Automation and Control, vol. 4, no. 2, pp. 51-55. doi: 10.12691/automation-4-2-10.
18. NAGPAL, N., BHUSHAN, B., AGARWAL, V. 2016. Intelligent control of four DOF robotic arm. In: ICPEICES 2016: 1st IEEE International Conference on Power Electronics: Bawana, July 4-6, 2016, ISBN: 978-146738587-9.
19. VAVRO, J. Jr., VAVRO, J., KOVÁČIKOVÁ, P., BEZDEDOVÁ, R., HÍREŠ, J. 2017. Kinematic and dynamic analysis and distribution of stress in items of planar mechanisms by means of the MSC ADAMS software. In: Manufacturing Technology, vol. 17, no. 2, pp. 267-270, 2017.
20. <http://www.mscsoftware.com/product/adams>

Návrh metodiky zpracování zakázky pro ocelovou konstrukci

Matouš Machka¹
Jiří Suchomel²

¹ Ústav řízení a ekonomiky podniku, ČVUT Fakulta strojní; Karlovo náměstí 13, Praha 2, 121 35; matous.machka@email.cz
² Společnost Jeti a.s.

Grant: ČVUT č. SGS20/163/OHK2/3T/12

Název grantu: Uplatnění systémů řízení, modelování a určování nákladů celoživotního cyklu výrobku

Oborové zaměření: JR - Ostatní strojírenství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Článek se zabývá návrhem metodiky na zpracování zakázky ocelové konstrukce pro český střední strojírenský podnik. Navržená metodika formuluje zakázku ve třech rozborech: konstrukčním, technologickém a ekonomickém. Hlavním cílem této publikace je vytvořit výrobní strukturní model pro kalkulaci nákladů na jednotlivé skupiny součástí a podsestav ocelové konstrukce. Navržený postup může být aplikován i v jiných středních podnicích zabývajících se výrobou a montáží ocelových konstrukcí.

Klíčová slova Strukturní analýza, řízení nákladů, strojírenská výroba, ocelová konstrukce

1. ÚVOD

Cílem článku je výpočet nákladů na základní skupiny součástí a podsestav ocelové konstrukce za pomoci strukturních bilancí. Zakázková výroba a montáž ocelových konstrukcí spadá do hlavní podnikové činnosti společnosti Jeti, a. s., jejíž podniková činnost byla podrobně popsána v článku [4]. Práce je rozdělena do tří částí. První část je zaměřena na konstrukční rozbor zakázky. V této části bude detailně rozebrána výkresová dokumentace. Cílem je zařadit součásti a podsestavy do skupin na technologicko-materiálním základu. Druhá kapitola se věnuje tvorbě výrobních postupů daných skupin součástí a podsestav. Pozornost je také zaměřena na kooperaci jednotlivých výrobních hal, kde bude probíhat výroba. Podnik totiž disponuje pěti výrobními halami s moderním vybavením. Ve třetí kapitole je proveden ekonomický rozbor zakázky včetně analýzy prvotních nákladů a aplikace strukturní bilance pro kalkulaci průměrných nákladů na součásti a podsestavy ocelové konstrukce. Článek vznikl v rámci studentské grantové soutěže ČVUT.

2. KONSTRUKČNÍ ROZBOR ZAKÁZKY

V tomto kroku je nutné provést podrobný rozbor sestavy na jednotlivé podsestavy a dílčí součásti. Za hlavní zdroj informací považujeme výkresovou dokumentaci, která je součástí technické zprávy. Sestavu ocelové konstrukce tvoří několik podsestav, které rozdělujeme do šesti skupin na základě technického účelu v dané sestavě a konstrukční podobnosti. Podsestavy náležící do dané skupiny se od sebe navzájem odlišují například v počtu součástí,

svými rozměry nebo umístěním v dané sestavě. Proto musí mít každá podsestava svůj vlastní výkres sestavy doplněný kusovníkem. Podrobné rozdělení podsestav do skupin je uvedeno v tabulce 1, kde počet výkresů zároveň udává počet podsestav v konkrétní skupině.

Tabulka 1. Rozbor výkresové dokumentace. Zdroj: [vlastní]

Hlavní sestava	Podsestavy		
	Označení	Název skupiny	Počet výkresů
ocelová konstrukce	P1	nosné sloupy	12
	P2	středové svařence	2
	P3	středové kříže	2
	P4	zavětrování	12
	P5	nosné profily HEA 220	15
	P6	nosné profily IPE 200	10

Tabulka 2. Vyjasnění vztahů mezi skupinami součástí a podsestavami. Zdroj: [vlastní]

Skupiny součástí		Podsestavy					
Polotovar	Materiál	P1	P2	P3	P4	P5	P6
plech	S235	x	x	x	x	x	x
	S355	x	x	x		x	
HEB 220	S235	x					
HEA 220	S235	x	x	x		x	
IPE 200	S235		x				x
TR 4HR 150×150×4	S235	x					
TR 4HR 80×80×5	S235				x		

Po důkladném prostudování kusovníků jednotlivých podsestav zjistíme, že mnoho součástí je tvořeno ze stejných polotovarů. Součásti vyráběné ze stejných polotovarů jsou si z konstrukčního hlediska podobné a v rámci hlavní sestavy splňují stejný účel. Proto součásti opět rozdělíme do skupin podle příslušných polotovarů a materiálů, ze kterých byly zhotoveny. Takové rozdělení je důležité z ekonomického hlediska, protože nákup polotovarů pokrývá většinu nákladů na přímý materiál. Skupiny součástí dělené podle použitých

Tabulka 3. Rozpis základních typů součástí. Zdroj: [vlastní]

Polotovary	Materiál	Typ součástí	Výrobní technologie	Výrobní hala	Počet kusů
plechy běžných jakostí	S355	čelní plech konzoly	laserové řezání kovu	H3	76
	S235	držák zavětrování	laserové řezání kovu, ohraňování (vybrané kusy)	H3, H2	143
		patka sloupu	laserové řezání kovu	H3	
		uchycení zavětrování	laserové řezání kovu, ohraňování (vybrané kusy)	H3, H2	
		uchycení nosných profilů	laserové řezání kovu	H3	
		výztuha	laserové řezání kovu	H3	2
HEB 220	S235	sloup	řezání pomocí pily	H3	12
HEA 220	S235	hlavní nosník			64
IPE 200	S235	vedlejší nosník			20
TR 4HR 150×150×4	S235	šikmý nosník			7
TR 4HR 80×80×5	S235	vyztužení zavětrování			12
L 60×60×6	S235	vyztužení zavětrování			36

polotovary a materiálu ukazuje tabulka 2. Symbol x vyjadřuje zastoupení dané skupiny součástí v konkrétní podsestavě a zároveň ji pomáhá charakterizovat.

Nesmíme však zapomenout na součásti, které nespádají do žádné skupiny podsestav, ale jsou potřebné pro sestavení samotné ocelové konstrukce. V našem případě se jedná o součásti zhotovené z polotovary: profil L 60×60×6 (S235), nosné profily IPE 200.

3. TECHNOLOGICKÝ ROZBOR ZAKÁZKY

Hlavním účelem tohoto rozboru je vytvořit vhodné podklady pro zahájení výrobní činnosti podniku. Mezi tyto podklady řadíme: výrobní postupy pro požadované součásti a podsestavy, plán finální montáže hlavní sestavy, analýzu vztahů mezi jednotlivými výrobními útvary atd. Dalším důležitým výstupem technologického rozboru je vyjasnění vztahů mezi hlavní a vedlejší výrobní činností podniku. Tyto fáze podrobněji popisují následující podkapitoly.

3.1 První fáze technologického rozboru

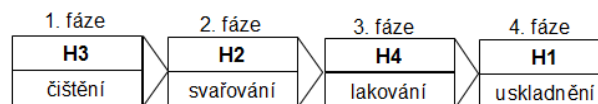
V první fázi technologického rozboru zakázky se zaměříme na přípravu výroby samotných součástí potřebných pro výrobu podsestav a samotné ocelové konstrukce.

Důležitý vstup pro nákup polotovary a tvorby výrobních postupů představuje tabulka 3. Jednotlivé typy součástí se na základě rozměrových a technologických parametrů rozdělují na další podtypy, které však v tabulce 3 nejsou uvedeny. Pro přesnější rozbor by bylo nutné v tabulce 3 tyto podtypy součástí uvést a to z důvodu výpočtu potřebných kusů polotovary pro nákup a výrobu. Společný počet kusů u plechů z materiálu S235 uvádíme z technologického důvodu, protože tyto součásti jsou vyráběny na CNC laserech, bez větších rozměrových a tvarových rozdílů. To znamená, že z jednoho polotovary může být vyřezáno i několik typů součástí prakticky se stejnými náklady na jeden kus.

Z tabulky 3 lze usoudit, že největší výrobní zatížení připadne na halu H3 a konkrétně na stroje: CNC laser a CNC pilu na kov. Do počáteční výroby se zapojí i hala H2 z důvodu ohraňování menšího množství plechových součástí.

3.2 Druhá fáze technologického rozboru

Ve druhé fázi se zaměříme na výrobu podsestav. Všechny podsestavy představují svařence jednotlivých součástí a pro jejich realizaci bude použito obdobných výrobních postupů. To znamená, že všechny podsestavy včetně volných dílů projdou stejnými výrobními fázemi, které jsou znázorněny na obrázku 1. V první fázi se vyrobené součásti očistí, a to zejména tam, kde bude prováděno svařování. V druhé fázi se očištěné díly svaří tak, aby vytvořily příslušnou podsestavu. Ve třetí fázi proběhne lakování podsestav a v poslední čtvrté fázi se nalakované podsestavy uskladní ve skladovacích prostorách určených pro hotové výrobky.



Obr. 1. Schématické znázornění fází výroby podsestav v daných výrobních halách. Zdroj: [vlastní]

Důležitým kritériem pro plynulost celého výrobního procesu je logický plán pořadí výroby jednotlivých součástí. Výrobní management musí vytvořit takový plán, aby ve druhé fázi měl tým svařičů k dispozici všechny součásti pro svaření konkrétní podsestav. K uskutečnění tohoto plánu využijeme tabulku 1, která poskytuje přehled o konstrukční náročnosti jednotlivých podsestav. Dalším důležitým informačním zdrojem je samozřejmě tabulka 2, z níž lze vyčíst technologické požadavky pro výrobu jednotlivých součástek.

3.3 Vyjasnění vztahů mezi hlavní a vedlejší výrobní činností podniku

Výroba ocelových konstrukcí spadá do hlavní výrobní činnosti podniku dle [1, 4]. Z tabulky 2 a obrázku 1 lze přesně provést výpis zařízení potřebných pro výrobu: CNC pila pro řezání kovu, CNC laser, CNC stroj pro ohraňování plechů a další zařízení a komory určené pro čištění, svaření a lakování kovů. Podnik disponuje dalším moderním strojovým vybavením, jako jsou CNC stroje určené pro třískové obrábění, konkrétně pro soustružení a frézování. Základním hospodářským předpokladem těchto strojů je nepřetržitý výrobní provoz. Tohoto cíle lze dosáhnout přijetím dalších méně náročných

		Vstupy														Ocelová konstrukce	Σ	
		S355	S235	Výztuha	HEB 220	HEA 220	IPE 200	TR 4HR 150x150x4	TR 4HR 80x80x5	L 60x60x6	P1	P2	P3	P4	P5			P6
Výstupy	S235	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	4	8	0	29	0	0	76
	S235	0	0	0	0	0	0	0	0	0	49	4	1	32	37	20	0	143
	Výztuha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	HEB 220	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	12
	HEA 220	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	10	6	0	15	0	0	64
	IPE 200	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	10	8	20
	TR 4HR 150x150x4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
	TR 4HR 80x80x5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	12
	L 60x60x6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	36
	P1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	12
	P2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	P3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	P4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	12
	P5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	15
	P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10
Prvotní náklady		Z ₁	Z ₂	Z ₃	Z ₄	Z ₅	Z ₆	Z ₇	Z ₈	Z ₉	Z ₁₀	Z ₁₁	Z ₁₂	Z ₁₃	Z ₁₄	Z ₁₅		

Obr. 2. Upravený kusovník součástí a podsestav, rozšířený o prvotní náklady. Zdroj: [vlastní]

zakázek týkajících se zejména výroby rotačních součástí a přírub. Výroba těchto součástí nebude zasahovat do činností hlavní výroby. Je ale třeba připomenout, že výrobní hala H3 disponuje dvěma NC pilami pro řezání kovu. Velké ocelové profily budou zpracovávány na výkonnější NC pile, zatímco na výrobu malých polotovárů určených pro soustružení postačí méně výkonná NC pila.

4. EKONOMICKÝ ROZBOR ZAKÁZKY

V této sekci se zaměříme na využití metod strukturního modelování pro kalkulaci nákladů na skupiny součástí a podsestav dané ocelové konstrukce. V rámci ekonomického rozboru je nutné provést analýzu nákladů vztahující se k hlavní výrobní činnosti. Ta je popsána v následujících podkapitolách.

Základní podklad pro konstrukci výrobního strukturního modelu poskytuje upravený kusovník na obrázku 2, kde je vyjádřena závislost v počtech kusů mezi vstupními jednotkami, které tvoří hlavní sestavu. Tento upravený kusovník byl vytvořen na základě konstrukčního a technologického rozboru.

4.1 Počáteční analýza nákladů hlavní výrobní činnosti

Tato analýza vyžaduje zvolit správný postup výpočtu a rozdělit prvotní náklady k příslušným výrobním výkonům v doplněném kusovníku.

Opět je zapotřebí počítat s problematikou rozdělení režijních nákladů na jednotlivé výkony hlavní výroby.

Z předchozí kapitoly víme, že se technologický rozbor skládá ze dvou fází. V první fázi se jedná o výrobu součástí z plechů a profilů: HEB 220, HEA 220, IPE 200, TR 4HR a L, která z větší části probíhá ve výrobní hale H3. K výpočtu nákladů na tyto výkony postačí tradiční metoda přírážkové kalkulace vztážená k výrobním halám H3 a H4, kde probíhá ohraňování menšího počtu plechových součástí z materiálu S235. Do této fáze kalkulace zařadíme i proces čištění kovových polotovárů, který se realizuje v hale H3 a týká se samotných součástí, nikoliv podsestav.

Druhá fáze technologického postupu je charakterizovaná sekvenčním předáváním rozpracované výroby. V našem případě se jedná o tyto fáze: svařování, lakování a uskladnění (viz obrázek 1). Zde se uplatní aplikace metody čisté fázové kalkulace pro každou podsestavu. Jako integrační nástroj mezi kalkulačním a druhovým členěním nákladů zvolíme převodní matice [3], a sice s

požadavkem, aby každá součást a podsestava disponovala vlastní převodní maticí.

4.2 Výpočet nákladů na součásti a podsestavy s využitím strukturní bilance

Veškeré podklady k provedení výpočtu získáme z upraveného kusovníku na obrázku 1. Nejprve nadefinujeme první kvadrant strukturního modelu. Matici technických koeficientů, která tvoří první kvadrant, získáme tak, že prvky části tabulky, která je vymezená vstupy a výstupy a tvoří čtvercovou matici $X_{15 \times 15}$ vydělíme prvky sloupcové matice sumy \widetilde{X}_{15} v tabulce [3, 5] označené symbolem Σ . Matice technických koeficientů je definována vztahem (1):

$$A_{15 \times 15} = [a_{ij}] = \left[\frac{x_{ij}}{\widetilde{x}_i} \right] \quad (1)$$

Symbole Z_i , kde index $i = 1, 2 \dots 15$, představují sumace prvotních nákladů rozdělených na jednotlivé výkony. Tyto skalární veličiny dosadíme do sloupcové matice prvotních nákladů W_{15} viz (2).

$$W_{15}^T = [Z_1, Z_2 \dots Z_{15}]^T \quad (2)$$

Prvky sloupcové matice prvotních nákladů lze vyjádřit také ve tvaru (3).

$$W_{15} = [c_i q_i] \quad (3)$$

kde $c_i \dots$ náklady na jednotlivé výrobky (součásti a podsestavy)
 $q_i \dots$ počet jednotlivých výrobků (součásti a podsestav)

Pro hlavní výpočet zvolíme třetí úlohu strukturního modelování (4) [3].

$$C_{15} = ([E_{15 \times 15} - A_{15 \times 15}]^{-1})^T \cdot W_{15} \quad (4)$$

kde $E_{15 \times 15} \dots$ jednotková matice

Na závěr spočítáme průměrné náklady na součásti a podsestavy (5) [3].

$$P_{15} = \left[\frac{c_i}{\widetilde{x}_i} \right] \quad (5)$$

kde $P_{15} \dots$ sloupcová matice průměrných nákladů

5. ZÁVĚR

Hlavním výstupem této publikace je upravený kusovník zobrazený na obrázku 2. Ten poskytuje vstupní data pro aplikaci strukturní bilance pro daný typ ocelové konstrukce. Metoda strukturního modelování byla zvolena z důvodu umožnění práce s velkým množstvím dat a také, že pro výpočet využívá mezivýrobních vztahů. Navržená metodika rozboru zakázky a tvorba upraveného kusovníku v tomto článku může být využita při zpracování dalších zakázek týkajících se ocelových konstrukcí v našem podniku, ale i v dalších středních podnicích. A to hlavně díky konstrukční podobnosti jednotlivých ocelových konstrukcí vyráběných společností Jetti, a. s. Tato práce může být nadále doplňována především: v přidání dalších skupin součástí a podsestav do upraveného kusovníku např. zábradlí, aplikací moderních kalkulačních metod např. ABC v ekonomickém rozboru zakázky, uvážením rizika vzniku zmetků během výroby, zahrnutí montážního rozboru samotné ocelové konstrukce, který také tvoří obsah samotné zakázky atd. Tato veškerá rozšíření pomohou zpřesnit výslednou kalkulaci průměrných nákladů na jednotlivé součásti a podsestavy ocelové konstrukce.

Tato práce byla podpořena grantem Studentské grantové soutěže ČVUT č. SGS20/163/OHK2/3T/12.

Zdroje

1. Jetti, a. s. [online]. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.jetti.cz>
2. LEONTIEFF, Wassily W. *The Structure of the American Economy, 1919-1939: Empirical Application of Equilibrium Analysis*. New York: Oxford University Press, 1951.
3. MACÍK, Karel a Jiří VYSUŠIL. *Vnitropodniková ekonomika*. Praha: ČVUT, 2003. ISBN 80-01-02425-3.
4. MACHKA, Matouš a Jiří SUCHOMEL. Životní cyklus výrobku z pohledu výrobní perspektivy středního strojírenského podniku. In: *Integrované inženýrství v řízení průmyslových podniků*. Praha: ČVUT, 2020, s. 60-66. ISBN 978-80-01-06775-8.
5. MILLER, Ronald E. a Peter D. BLAIR. *Input-Output Analysis: Foundations and Extensions*. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 2009. ISBN 9780521517133.
6. VYSUŠIL, Jiří. *Analýza nákladových druhů a strukturní modely ve strojírenství*. Praha: b. t., 1963.

PAPERS PUBLISHED IN THE JOURNAL EXPRESS THE VIEWPOINTS OF INDEPENDENT AUTHORS.

