Pedagogické diskusie

Časopis vysokoškolských pedagógov, študentov a mladých výskumníkov na Inštitúte Juraja Páleša PF KU v Levoči a v Kňazskom seminári biskupa Jána Vojtaššáka KU v Spišskej Kapitule

ISSN 1339-9217

3/2018

MTM
VYDAVATEĽSTVO LEVOČA

PEDAGOGICKÉ DISKUSIE

**ČASOPIS VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV,
ŠTUDENTOV A MLADÝCH VÝSKUMNÍKOV
NA INŠTITÚTE JURAJA PÁLEŠA PF KU V LEVOČI
A V KŇAZSKOM SEMINÁRI BISKUPA JÁNA VOJTAŠŠÁKA KU
V SPIŠSKEJ KAPITULE V SPIŠSKOM PODHRADÍ**

Katolícka univerzita v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša PF KU v Levoči
Kňazský seminár biskupa Jána Vojtaššáka KU
Spišská Kapitula – Spišské Podhradie

Tento vedecko-odborný časopis vychádza raz štvrťročne
a je podporovaný Grantovou agentúrou
Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka KU
v Spišskej Kapitule v Spišskom Podhradí
a ďalšími vedeckými a kultúrnymi inštitúciami
zo Slovenska a zo zahraničia.

PEDAGOGICKÉ DISKUSIE

ČÍSLO 3/2018

**ČASOPIS VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV,
ŠTUDENTOV A MLADÝCH VÝSKUMNÍKOV
NA INŠTITÚTE JURAJA PÁLEŠA PF KU V LEVOČI
A V KŇAZSKOM SEMINÁRI
BISKUPA JÁNA VOJTAŠŠÁKA KU
V SPIŠSKEJ KAPITULE V SPIŠSKOM PODHRADÍ**

Levoča 2018

© Marta Oravcová
© Milan Tejbus - MTM

Šéfredaktor:
PaedDr. Marta Oravcová, PhD.

Redakčná rada:
prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD.
prof. ThDr. PaedDr. Mons. Jozef Bieľak, PhD.
prof. ThDr. ThBibl.Lic. Mons. Anton Tyrol, PhD.
prof. Ing. arch. ThDr. Jozef Hlinický, CSc., PhD.
prof. dr hab. Iurii Shcherbiak, DrSc.
doc. ThDr. Peter Majda, PhD.
doc. PhDr. Mária Gažiová, PhD.
doc. PhDr. Janka Bursová, PhD.
doc. PaedDr. Rastislav Podpera, PhD.
doc. PeadDr. Beáta Akimjaková, PhD.
doc. PeadDr. Eva Dolinská, PhD.
doc. PhDr. Viktória Liashuk, CSc.
doc. PhDr. Helena Kuberová, PhD.
doc. PaedDr. Oľga Račková, PhD.
ThDr. Martin Majda, PhD.
PhDr. Ľudmila Krajčíriková, PhD.
PhDr. Martina Bystrá, PhD.
PhDr. Iveta Strážiková, PhD.

Recenzeti:
doc. PhDr. Antónia Tisovičová, m. prof. KU
doc. JCDr. Miloš Pekarčík, PhD.
doc. PaedDr. ThDr. Anton Lisník, PhD.

Za jazykovú úpravu
textov zodpovedajú autori príspevkov.

Vydáva:
Vydavateľstvo MTM Levoča

ISSN- 1339-9217
EV 5209/15

OBSAH

Predhovor 7

Sociálna podpora v procese starnutia
Social support in the aging process..... 9

Ľudmila Krajčíriková

Sociálnovýchovná a edukačná práca s Rómskym etnikom
Social and Educationalwork with the Romanian etnic 23

Marta Oravcová

Vplyv emocionálnej inteligencie dieťaťa na vzdelávanie
The impact of emotional intelligence on Education 39

Beáta Akimjaková

Školenie profesionálov pre tlačové služby: problémy vzdelávania a spoločenské skúsenosti
Training of professionals for press service: dilemma of education and social experiencem 59

Savicka Victoria
Holota Natalya

Rozvoj hudobných zručnosti žiakov
Development of pupil‘s musical skills 71

Amantius Akimjak

Z dejín fárskych škôl v Poľsku do 17. storočia
From the History of Parish Schools in Poland up to the Seventeenth century 81

Zofia Hanna Kuźniewska

Procedurálne zvláštnosti vedenia štúdie podľa nového trestného poriadku Ukrajiny
Procedural peculiarities of conducting the study under the new Criminal Procedural Code of Ukraine 93

Nina Rogatinskaya

Predhovor

Tretie číslo časopisu Pedagogické diskusie 2018 nám ponúka niekoľko príspevkov vedeckej úrovne. Ich autormi sú vysokoškolskí pedagógovia Inštitútu Juraja Páleša v Levoči, Pedagogickej a teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka a ďalší pedagógovia z oblasti pedagogických, sociálnych a teologických vied.

V príspevku PhDr. Ľudmila Krajčíriková, PhD. rieši problematiku ľudskej osobnosti z pohľadu starnutia. Uvedené obdobie považuje za náročné, zložité a v podstate veľmi individuálne. Ide o logický, prirodzený a nemenný proces vývoja ľudského jedinca, ktorý tvorí základný životný cyklus človeka. Zmeny, ktoré nastávajú v biologickej, psychickej a sociálnej oblasti sú zaujímavé a determinované mnohými vplyvmi. Samotné vnímanie starnutia je individuálne, niektorí starobu považujú za čas, kedy sa dajú realizovať sny a pestovať koníčky, iní považujú starobu za obdobie, kedy sú pre spoločnosť nepotrební a zbytoční.

Článok PaedDr. Marty Oravcovej, PhD. je zameraný na socialnovýchovnú a edukačnú prácu s rómskym etnikom, kde autorka pod spolužitím vo všeobecnosti chápe spôsob života rozdielnych populácií alebo skupín, ktoré sa môžu líšiť svojou národnosťou, etnicitou, kultúrou, náboženstvom, hodnotami alebo životným štýlom, pričom základným prejavom ich spoločného života je vznik a existencia spoločenských interakcií a spoločenských vzťahov, ako jediný najvhodnejší spôsob usporiadania vzťahov medzi Rómami a nerómami. Zároveň ponúka model multikulturalizmu, kde výchova a vzdelávanie Rómov má smerovať ku komplexnému zlepšeniu multikultúrnej koexistencie rozličných kultúr.

Predkladaná štúdia doc. PaedDr. Beáty Akimjakovej, PhD. rieši problematiku vplyvu emocionálnej inteligencie dieťaťa na vzdelávanie. Emocionálna výchova je dôležitou zložkou rozvoja osobnosti dieťaťa. S tým úzko súvisí rozvoj emocionálnej inteligencie a rozvoj pozitívnych hodnôt dieťaťa predškolského veku. Nemalý vplyv na tomto rozvoji má prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza. Z uvedeného dôvodu sa v predkladanom článku autorka zaoberala nastolenými otázkami spojeným s emocionálnou inteligenciou a jej možným rozvojom v procese vzdelávania.

V príspevku pod názvom *Školenie profesionálov pre tlačové služby: problémy vzdelávania a spoločenské skúsenosti* sa zaoberá problematikou odbornej prípravy pre tlačové služby. Zdôrazňuje hlavné smery ich prípravy, že by sa mal sústrediť na rozvoj ľudského kapitálu a akumuláciu sociálnych skúseností.

V príspevku *Rozvoj hudobných zručností žiakov* sa autor prof. ThDr. PhDr. Amantius Akimjak, PhD. zaoberá problematikou hudobného nadania a cítenia. Zároveň upozorňuje, že menšie hudobné nadanie a cítenie u dnešných detí je zapríčinené prerušenou kontinuitou a niekedy aj nesprávnymi postupmi hudobnej výchovy v školách. I doma sa málo spieva, vyhľadávajú sa radšej náročné piesne čo do melodiky i rytmu, ktoré dieťa často ani nedokáže zvládnuť. K základnému osvojeniu si hudobno-pohybovej rytmiky je dobré v základoch použiť rytmus slov a riekaniek.

V článku *Z dejín fárskych škôl v Poľsku do 17. storočia* sa autorka zaoberá témou zakladania prvých fárskych škôl v Poľsku ako a kde boli postavené. Študentami mohli byť len chlapci. Učitelia mohli byť výhradne iba katolíci. Chlapci sa učili latinčinu, modlili sa, spievali, písali, čítali. V 16. a 17. storočí sa v Poľsku veľmi dobre rozvíjali fárske školy. Školy prestali existovať počas vojen.

Príspevok pod názvom *Procedurálne zvláštnosti vedenia štúdie podľa nového trestného poriadku Ukrajiny* je zameraný na definovanie účelu a úlohy štúdie v trestnom poriadku Ukrajiny. Opisujú a zohľadňujú sa v ňom skutkové a právne dôvody na uskutočnenie vyšetrovania v trestnom poriadku na Ukrajine. Rieši sa otázka týkajúca sa typov vzdelávania.

Marta Oravcová

SOCIÁLNA OPORA V PROCESE STARNUTIA

SOCIAL SUPPORT IN THE AGING PROCESS

Ľudmila Krajčíriková

ABSTRAKT:

Každý z nás sa aspoň z času na čas zamyslí nad otázkou: Môže byť súčasný svet, svetom bez minulosti, bez dejinného vývinu jednotlivých kultúrno-historických etáp? Nevidíme analógiu prítomnosti na základe podkladov a podnetov z minulosti? A v neposlednom rade nie je minulosť posilnením nášho pohľadu do budúcnosti? Toto boli a sú otázky, na ktoré sme chceli dať hoci len subjektívnu odpoveď prostredníctvom tohto článku.

Kľúčové slová: Sakrálne objekty. Sakrálna pamiatka. Umenie. Človek.

ABSTRACT:

Each of us, at least from time to time, reflects on the question: Can the present world, a world without a past, without the historical development of individual cultural-historical stages? Do we not see an analogy of presence based on backgrounds and insights from the past? And last but not least, is the past strengthening our vision for the future? These were and are questions that we wanted to give, though only a subjective response through this article.

Keywords: Sacral Objects. Sacral monument. Art. Man.

Sociálna opora

Autorka Krahulcová (2008, s. 8) zdôrazňuje, že po roku 1989 dochádza k výrazným zmenám vo vzťahu štátu a Cirkvi. Cirkev začína byť slobodná, ale zároveň zodpovedná za politické, ekonomické a sociálne dianie na Slovensku a zodpovednejšia, ako kedykoľvek predtým za veriacich vo svojich farnostiach.

Krahulcová (2008, s.9) sa pri definícií „sociálnej“ opiera o medzinárodnú definíciu, ktorá hovorí o tom, že *„práca má podporovať sociálnu zmenu, riešiť problémy v medziľudských vzťahoch v záujme ľudského blaha. Sociálna práca vzišla z humanistických a demokratických ideí, ich hodnoty sú založené*

na úcte a rovnosti, hodnoty a dôstojnosti všetkých ľudí a vo svojej činnosti považuje za kľúčový princíp uplatňovanie ľudských práv a dodržiavanie sociálnej spravodlivosti.

Sociálna starostlivosť spoločnosti ide ruka v ruke so sociálnym zabezpečením. Tu môžeme hovoriť o celom komplexe na seba nadväzujúcich činnosti na úrovni viacerých zložiek, ktoré vzájomné participujú: štát, samospráva, cirkevné inštitúcie, združenia a spolky.

Najproblematickejšou oblasťou politiky sociálnych štátov Európy je práve starnutie populácie, a s tým spojené jej dôchodkové zabezpečenie. Ide o trend, ktorý neúmerne zaťažuje produktívne obyvateľstvo jednotlivých krajín v systéme financovania dôchodkového zabezpečenia (Balogová, 2005, s.102).

Bromley (1974, s.13) upozorňuje na fakt, že *„Nemožno očakávať, že ani naša spoločnosti, ktorá sa považujú za vysoko humánnu,"* napriek trvalej snahe a vysokým nákladom investovaným do dôchodkového zabezpečenia vyrieši problémy uvedenej populácii a zabezpečí ich trvalý blahobyt vo forme nadštandardného dôchodkového zabezpečenia.

Ak chceme vo svojich tvrdeniach postúpiť ďalej, je potrebné vychádzať z Tokárovej a kol. (2003, s. 236), ktorá sociálnu solidaritu spája s *„poznaním nutnosti harmonickej spolupráce medzi ľuďmi,"* pretože človeka vníma ako bytosť, ktorá je chtiac-nechtiac odkázaná na spolužitie s inými ľuďmi v spoločenskom zoskupení.

Sociálna starostlivosť by mala byť zabezpečená pre tých občanov, ktorí sa z rôznych dôvodov nedokážu postarať o seba, pri zabezpečení kvalitnej sociálnej a zdravotnej starostlivosti prostredníctvom kvalifikovaného – profesionálneho prístupu. Vždy je potrebné mať na pamäti vnútorné uspokojenie klienta pri naplnení jeho túžob a prianí.

Podľa dlhodobej štúdie, ktorá bola zverejnená: „ *právo zaujíma nezastupiteľné miesto v oblasti legislatívnej úpravy dlhodobej starostlivosti, ktorá vychádza z Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky a z nadväzujúcich usmernení vlády s cieľom integrovať prekrývanie sociálnych a zdravotných služieb a ich financovanie smerované na klienta. Vláda Slovenskej republiky svojím uznesením č. 161 zo dňa 25. februára 2004 schválila Koncepciu sociálnej a dlhodobej starostlivosti a uložila ministrovi zdravotníctva predložiť legislatívny zámer zákona o sociálnej a dlhodobej starostlivosti (Legislatívny zámer zákona o dlhodobej starostlivosti a podpore integrácie osôb so zdravotným postihnutím, 2005). Základným dôvodom pre vytvorenie osobitného systému dlhodobej starostlivosti sú súčasné prognózované zmeny v štruktúre*

obyvateľstva Slovenska, najmä z hľadiska starnutia obyvateľstva. Podľa prognózy Infostatu (2002) sa bude počet obyvateľstva nad 65 rokov každoročne zvyšovať. Výraznejšie po roku 2011. Okrem starnutia populácie sa vážnym dôvodom stáva rastúce očakávanie verejnosti po lepšej kvalite služieb (Legislatívny zámer zákona o dlhodobej starostlivosti a podpore integrácie osôb so zdravotným postihnutím, 2005). Integrácia sociálnych služieb a zdravotnej starostlivosti nie je v právnom systéme Slovenskej republiky systematicky upravená. Podľa súčasnej platnej právnej úpravy sú sociálne služby a zdravotná starostlivosť o osoby, ktorým sa má podľa novo navrhovanej právnej úpravy poskytovať dlhodobá starostlivosť a podpora integrácie, upravované samostatne v rôznych právnych predpisoch (www.prohuman.sk).

Ak chceme naplniť slová o sociálnej krajine v duchu modernej Európy, musíme postupne prispôsobovať legislatívu Európskym normám, kde dochádza k názorovej zhode, že aj starí ľudia majú právo žiť vo svojich domovoch pri zabezpečení všetkých potrebných prvkov moderného ošetrovateľského procesu v domácej starostlivosti. Veľmi pozvoľna, ale predsa sa takýto model starostlivosti v oblasti sociálnych služieb zavádza aj u nás. Nie je už žiadne nóvum, že do siete sociálnych služieb sú zakomponovaní aj osobní asistenti. Väčšie rezervy v oblasti sociálnej starostlivosti vykazujú možnosti ambulantnej sociálnej starostlivosti.

Ak má byť štát skutočne sociálnym štátom so všetkým, čo k tomu patrí, je potrebné, aby sme obmedzili jednoznačnú závislosť starého človeka od vlastnej rodiny založenej na generačnej solidarite, ale aby štát ponúkol také možnosti profesionálnych služieb, ktoré budú finančne prístupné pre ľudí v seniorskom veku. Na druhej strane treba zohľadniť skutočnosť, že „*silné psychologické väzby k domu, k miestu, kde strávili svoj život, k svojim deťom, známym, príbuzným a priateľom, ktorí sú im tiež neraz pomocou, sú často napriek zrejmej zdravotnej potrebe neprekonateľnou prekážkou pre odchod do Domu sociálnych služieb, kde sa im dostane všetkého, okrem toho, čo strácajú* (Bromley, 1974, s. 13).

Na druhej strane ak by sme chceli polemizovať a vidieť negatíva inštitucionálnej sociálnej starostlivosti pre seniorov, je potrebné sa zamyslieť nad skutočnosťou, do akej miery dokáže štát cez svoje finančné zdroje zabezpečiť dôchodcov tak, aby si mohli dovoliť aj sociálnu starostlivosť v rodinnom kruhu.

Aj ekonóm liberálneho charakteru Haynek (1991, s. 213) tvrdí, že „*nie je dôvod, prečo by vláda v slobodnej spoločnosti nemala všetkých zabezpečovať ochranu proti krutému živoreniu v tváre určitého zaručeného minima dôchodku*

alebo dolnej hranice, pod ktorou by nemusel nikto klesnúť" s dodatkom, že aká sme my solidárna, sociálna, demokratická a humánna spoločnosť, keď nedokáže zabezpečiť ľudí v seniorskom veku tak, aby ich život preukázateľne nadobudol znaky spokojnosti z dôvodu štandardného uspokojenia životných potrieb.

V tejto rovine vnímania sociálnej oblasti vzťahov je potrebné vysvetlenie samotného pojmu princípu solidarity, ktorý sa výrazným spôsobom uplatňuje predovšetkým u starších ľudí a seniorov. Podľa Košča (2007, s.21) tu ide o zvýšenie „*povedomia spoluzodpovednosti a vzájomnej závislosti medzi členmi spoločenstva,"* kde tí silnejší majú povinnosť postarať sa o tých slabších.

Harmónia všetkých zložiek zabezpečujúce vyváženosť a stabilitu ľudskej existencie

Ak chceme hovoriť o harmónii všetkých zložiek, ktoré zabezpečujú vyváženosť a stabilitu ľudskej osobnosti s prihliadnutím na obdobie seniorského veku, musíme sledovať funkciu ľudského tela z biologického hľadiska, psychológiu osobnosti z pohľadu zhoršujúceho sa postavenia seniora v spoločnosti, a to všetko v úzkej spojitosti so sociálnym prostredím a sociálnymi dopadmi na staršieho človeka.

Pichaud, Thareausová (1998, s. 19) sa zamýšľajú nad skutočnosťou, že i starí ľudia majú svoj vnútorný svet, ktorý je „*bohatý podľa toho, aké boli ich životné zážitky. Ak si tento fakt uvedomíme a začneme vnútorný svet starých ľudí rešpektovať, sme na ceste k tolerancii a úcte."*

V tejto súvislosti sa do popredia dostáva otázka kvality života starších ľudí. Ak by sme chceli definovať pojem kvalita života seniorov, tak by sme vychádzali z tvrdenia autorov Petřkovej a Čornaničovej, (2004, s. 27), podľa ktorých: *„kvalita života seniora zahŕňa sociálne, biologické, psychologické a duchovné aspekty, čo veľmi úzko súvisí so životnou úrovňou jednotlivca."*

Křivohlavý, (2001, s. 13) spája kvalitu života so *„spojitosťou, kde ide o to, ako sa vyznačuje život toho ktorého jedinca v porovnávaní so životom iných, a to z pohľadu historického alebo prítomného okamihu."*

Vždy môžeme tvrdiť, že určenie kvality života je subjektívne posudzovanie a hodnotenie samotnej spokojnosti jedinca so svojim životom. Je veľmi úzko ovplyvnená samotnou individuálnou kvalitou života. Sem môžeme zaradiť celý rad oblasti života: *„životného štýlu, individuálnej, sociálnej a rodin-*

nej, zdravotnej situácii, osobnostných postojov a hodnôt človeka. Na kvalite života sa podieľajú štyri základné faktory:

- telesné zdravie a úroveň nezávislosti,
- psychické funkcie,
- sociálne vzťahy a
- prostredie“ (Žumárová, Balogová, 2009, s. 58).

Sociológovia sledujú kvalitu života s prihliadnutím na vzťah jedinca k skupine v rámci populácie, ale na medzinárodnej úrovni sa snažia o nájdenie tých prvkov, ktoré sú rozhodujúce pre samotnú kvalitu.

Psychológovia pri posudzovaní kvality života seniorov sa zameriavajú na subjektívne prežívanie, ktoré by malo vyústiť do pohody jednotlivca, ktorý to bude prezentovať ako spokojnosť s vlastným životom, vyjadrené v pocite šťastia, emocionálnej stability pri zvládaní životných situácií.

S kvalitou života je úzko spojený aj *„zmysel života,“* ktorý podľa Payneho a kol. (In Hnilicová, 2005, s. 144) vychádza *„z pochopenia základného princípu bytia.“* Ak by sme chceli pochopiť vnímať kvalitu života individuálne a subjektívne, rozhodujúce pre nás by bolo emocionálne prežívanie vlastného života v spojitosti s socio-ekonomickým statusom. Následne ak by sme sa zamysleli nad vnútornou pojmovou podstatou kvality života, začali by sme hľadať faktory, ktoré kladne prispievajú a ovplyvňujú zmysluplnosť života a navodzujú u jedinca stav šťastia a pohody. A to je aj podstata, prečo sa neustále pokúšame o dosiahnutie takých životných podmienok, ktoré by nám umožnili žiť spomínaným spôsobom, pri neustálom prežívaní šťastia a pohody.

Je zaujímavé, že existuje množstvo definícií *„kvality života.“* Pri pojmovom posudzovaní musíme mať vždy na zreteli oblasť sledovania. Inú oblasť sleduje sociológia, inú psychológia, úplne odlišnú medicína, ale v konečnom dôsledku ide o interakciu všetkých oblastí vnímania z rôznych vedných disciplín, pretože to vytvorí autentický – ucelený obraz faktorových vplyvov pri komplexnom posudzovaní a vnímaní kvality života jednotlivca.

Podľa autorky Hnilicovej, H. (2005) z psychologického hľadiska, existujú nasledujúce prístupy k skúmaniu kvality života, ktoré vystihujú subjektívne prežívanie životnej pohody a spokojnosti s vlastným životom:

- *„spokojnosť so životom“* – kde sa hľadajú odpovede na otázky, čo robí ľudí spokojnými, aké faktory pri dosahovaní spokojnosti ich ovplyvňujú, aká je ich štruktúra, aké inštitúcie ich môžu zabezpečiť,

– *„prežívanie subjektívnej pohody“ – subjective well-being, šťastie – happiness, flow* – kedy je kladený dôraz na všeobecné hodnotenie kvality života.

Naopak v sociologickom ponímaní kvality života sú zdôrazňované prvky sociálnej úspešnosti (status, majetok, vybavenie domácnosti, vzdelanie, rodinný stav). Iné vnímanie kvality života preferuje medicína. Tá sa posudzuje z oblasti psychosomatického a fyzického zdravia. Najčastejšie sa potom operuje pojmom *„health related quality of life“* t.j. kvalita života ovplyvnená zdravím Payne a kol. (In Hnilicová, 2005, s. 209-210).

Ak sa zamýšľame nad uvedenou problematikou z pohľadu sociálneho a duchovného akceptovania, kvalita života je neodmysliteľne spojená s nemateriálnymi hodnotami vnútorného prežívania subjektívneho vplyvu, ktorý navodzuje u jedinca stav vnútornej vyrovnanosti, spokojnosti so svojim životom, aj keď úplne nedosahuje vyššie spomínané hodnoty.

Tu možno polemizovať nad samotným pojmom kvalita života. Ide o pojem relativistický, premenný, ovplyvniteľný priestorom a časom, a vždy sa bude považovať za pojem výsostne subjektívny. Tak, ako sa vyjadril Jesenský (2000, s.81), ktorý tvrdil, že *„kvalitou života môže byť čokoľvek, čomu konkrétny človek pripisuje dôležitosť.“*

Bio-psycho-sociálna a spirituálna starostlivosť ako prvky sociálnej opory človeka

Bio-psycho-sociálnou a spirituálnou starostlivosťou o človeka v seniorskom veku sa začínajú zaoberať rôzni autori v posledných desiatkach rokov.

Balogová (2005, s.18) starnutie popisuje ako nezvratný proces, ktorý je charakteristický ako pre prírodu, tak aj pre človeka. Začína dňom narodenia a jeho dĺžka života je podmienená genetikou. Ak sa spolupodieľa viacero činiteľov, ktoré ovplyvňujú starnutie, vtedy hovoríme o multifaktorálnej dedičnosti. Viacero autorov sa zhodlo, že starnutie a staroba sa vzťahuje skôr na proces, než na stav. Inač povedané, starnutie je biologický podmienené, kým staroba je záverečným obdobím života, ktorý sa končí smrťou.

Nasledujúci model vývinu osobnosti človeka, ktorý starne, popisuje komplex potrieb človeka, ktoré tvoria dôležitú súčasť vyrovnanosti a stability ľudského jedinca v určitom období života.

Biologické hľadisko starnutia

Biologické hľadisko starnutia - podľa Bromleya (1974, s. 35) *„je markantným príkladom zmien v štruktúrach a funkciách tela a adjustácii človeka. Degeneratívne príznaky sa hromadia a jednotlivec zomiera bezprostredne v dôsledku zlyhania celkového systému organizmu.“*

Zjednodušene povedané, starnutie možno nazvať ako biologický jav opotrebovanie funkčných časti organizmu čoho dôsledkom je smrť človeka.

Okrem fyziologických zmien, ktoré sa výrazne prejavujú u ľudí v staršom veku *„v starobe dochádza v mozgu postupne k určitým kumulatívnym a rozptýleným zmenám, medzi ktoré patrí i zánik mnohých buniek a miestami pravdepodobne i k poškodeniu nervového a iného tkaniva. Mozgové zmeny sa prejavujú u každého jednotlivca osobitným spôsobom“* (Bromley, 2007, s.63).

Moderné teórie hovoria, že urýchlené starnutie je podmienené dlhodobým pôsobením hormónu, ktorý sa vyplavuje na základe stresových reakcii. Joshi (2007, s.121) hovorí o vyplavovaní glukokortikoidov, kedy sa signalizuje hypofýze, aby počas stresu spustila sekréciu glukokortikoidov. Túto hladinu v mozgu vyrovnáva hypotalamus, ktorý sa u ľudí v staršom veku mnohokrát objaví ako poškodený.

Ďalší autori Pichaud a Thareauová (1998, s. 28-29) tvrdia, že medzi biologické aspekty starnutia patrí: úbytok svalovej sily, zmeny a oslabovanie zraku a sluchu. To spôsobuje, že starí ľudia sa vyčleňujú zo svojho okolia, viac sa izolujú. Tieto skutočnosti sú podčiarknuté aj samotným faktom, že súčasná spoločnosť prehnane proklamuje kult mladosti, krásy a dokonalosti.

Psychické zmeny zapríčinené starnutím

Je zrejme, že okrem biologických zmien dochádza vo vyššom veku aj k zmenám v oblasti psychiky. Túto problematiku starnutia popísala vo svojej práci Oravcová (2007, s. 80), kde medzi psychické zmeny zaradila:

- *„zhoršenie zmyslového vnímania“* – tu je možné postrehnúť, že človek so zvyšujúcim sa vekom začína pozvoľna strácať zrak, zhoršuje sa mu sluch, mnohokrát sa otupuje čuch. Výrazne sa znižuje obratnosť, všetky pracovné úkony trvajú akosi dlhšie. Človek akoby strácal „pôdu pod nohami“, čoho prejavom je aj nedôvera voči sebe a svojmu okoliu.
- *„zhoršenie pamäte“* – aj tu sa začínajú vyskytovať situácie, kedy si seniori nemôžu spomenúť na nedávnu situáciu, poprípade osobu, meno, ale na druhej strane si pomerne živo a detailne spomínajú na dávnu minulosť,

- *„pokles inteligencie“* – ten je zapríčinený stratou kontaktov, zhoršovaním pamäte, neschopnosťou udržiavať tempo určené dobou a jej novými zmenami, ktoré majú posúvať jedinca dopredu,
- *„pokles tvorivosti“* – sa musí vnímať veľmi individuálne, nemožno to zovšeobecňovať, pretože u jednotlivcom môžeme badať opačný efekt. Tvorivosť tu môže dosahovať svoj vrchol, ale vnímanie poklesu tvorivosti môže byť zapríčinené klamlivým dojmom, ktoré navodzuje skôr strata záujmu spojená so zníženou výkonnosťou jedinca spojená s osobnou frustráciou daného stavu.
- *„zmeny v citovom prežívaní“* mnohokrát to vnímame, že človek v seniorskom veku sa nedokáže tak bezprostredne a spontánne tešiť, jeho emócie sú poznačené vekom, trpkými životnými skúsenosťami a sklamaniami,
- *„zmeny osobnosti“* tie sú mnohokrát navodené schopnosťou jedinca vyrovnať sa s vlastným vekom a skutočnosťou, že aj starnutie má svoje pozitívne črty.

Typickým znakom starnutia je nižšia odolnosť voči stresu, s tým spojený pocit úzkosti a labilita v citových prejavoch. Len ten, kto dokáže starnutie prijať, prehodnotiť a naplánovať si činnosti, ktoré bude vykonávať v danom čase, môže pociťovať radosť, spokojnosť, vyrovnanosť a vnútorné uspokojenie prežitého. Takýto jedinec sa dokáže tešiť na každý nový deň, na každé ráno a na každú situáciu.

Sociálne aspekty starnutia

Tavel (2004, s. 93) zastáva názor, že tak ako čas nemôžeme vrátiť, tak starnutie nemôžeme ovplyvniť. Aj keď samotné starnutie so sebou prináša fakt pominuteľnosti, človek by nemal podľahnúť pesimizmu.

Starnutie v spojitosti so sociálnym aspektom pojednáva o otázkach miesta a postavenia seniora v danej spoločnosti.

Sheehyová (1999, s. 390) sa vo svojej publikácii pri názore na starnutie obracia na dr. Gene Cohena, ktorý (pracuje ako riaditeľ Strediska pre starnutie vo Washingtone) tvrdí, *„že vzťah medzi telesným a duševným zdravím je najužší práve vo vyššom veku.“*

Sociálne aspekty starnutia sú podmienené vzťahom jednotlivca k spoločnosti. Do tejto skupiny zahrňujeme činitele, ktoré v seniorskom veku

vyúsťujú do: neistoty, nízkej životnej úrovne až chudoby, straty spoločenského postavenia, spoločenskej nepotrebnosti až sociálnej frustrácie. Schopnosť odhadnúť svoje fyzické a psychické sily aj v staršom veku vyžaduje od jednot- livca mať reálny úsudok a vedieť, kedy je potrebné odísť.

Medzi výrazný moment staroby v sociálnej oblasti zaraďujeme aj *„stratu rolí"* (Pacovský, 1990, s. 46) a to najmä v oblasti rodinných vzťahov: manžel, manželka, otec, matka, profesijné uplatnenie.

Iná, odlišná situácia je u ľudí, ktorí slobodne podnikajú a sú nezávislí na spoločenských okolnostiach. Im je umožnené, aby sa sami, slobodne a bez akéhokoľvek časového, alebo výkonnostného obmedzenia mohli rozhodnúť, kedy odchod učinia, ako sa zariadia, ako a komu firmu prenechajú, alebo ako s ňou naložia. To sú veľmi dôležité skutočnosti, ktoré nevyvíjajú na jedinca taký psychický nátlak, ako u zamestnanca v štátnej, alebo súkromnej sfére.

V pokročilom veku je veľmi dôležitá duchovná starostlivosť, ktorej by sa mali vo veľkej miere venovať väčšinou kňazi a rehoľníci. Posilňovať chorých a starých ľudí vo viere, dodávať im vnútornú silu a odvahu prekonať aj tie najťažšie okamihy v ich živote. Touto problematikou sa už zaoberali apoštoli v prvotnej cirkvi, ktorí nasledovali svojho Pána, Ježiša Krista. Mnohí cirkevní otcovia, pápeži a iní predstavitelia cirkvi učili, že starostlivosť o starých a chorých ľudí je základom kresťanskej lásky. Venovať pozornosť, úctu, pomoc a pochopenie chorému sme povinní všetci bez rozdielu (Laca, a kol. In Spolupráca pomáhajúcich profesií v paliatívnej a hospicovej starostlivosti. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, 2011, s. 207-208).

Spiritualita v živote človeka

Hlbší návrat k spiritualite a zamýšľaním sa nad podstatou ľudskej existencie je príznačný predovšetkým u ľudí starších, častokrát poznačených trpkými životnými skúsenosťami, stratou blízkeho človeka. Smrť je prirodzená súčasť života a chápať ju sa učíme celý život.

Ak veriaci nájde v náboženskom prežívaní vnútorné stotožnenie sa s odkazmi prezentovanými v Svätom písme, jeho postoje, názory a konania budú v súlade s myšlienkami dobra, lásky, pravdy a pokory.

V tejto súvislosti môžeme prezentovať názor B. Balogovej (2005), ktorá tvrdí, že : *„V súvislosti s duchovnými hodnotami človeka sa hovorí*

najčastejšie o spiritualite a religiozite, ktoré nie sú totožné potencie osobnosti. Kováč (In Čornaničová, 2000, s. 43) rozlišuje spiritualitu zhora, spiritualitu zdola, spiritualitu tvorenia a spiritualitu spasenia. V rámci toho religiozita je osobný kladný vzťah k transcedentnu – Bohu – zahrňujúci triádu. Poznávanie, prežívanie a konanie, to všetko sa prejavuje v hodnotovej orientácii, v správaní každodenného života náboženský „založených jedincov."

Z toho nám vyplýva, že religiozita verzus spiritualita tvoria nevyhnutný základ zmyslu ľudského života človeka na zemi. Pomáhajú človeku nájsť vnútorné vyrovnanie, rovnováhu a stabilitu, obohacujú ho o múdrosť a poznanie, učia láske a pokore.

Podľa spomínanej autorky, ktorá uvádza výsledky výskumu WHO, kde bolo dokázané, aký pozitívny vplyv na zdravie človeka má religiozita. Pozitívny vplyv sa dosiahol v oblastiach: funkčnosti rodiny, konzumácii alkoholu, zvládaní záťažových životných situácií, triezvom stravovaní. Podobný názor podáva aj Kováč (In Čornaničová, 2000, s.43), ktorý vidí: „*pozitívny vzťah medzi religiozitou a zdravím."*

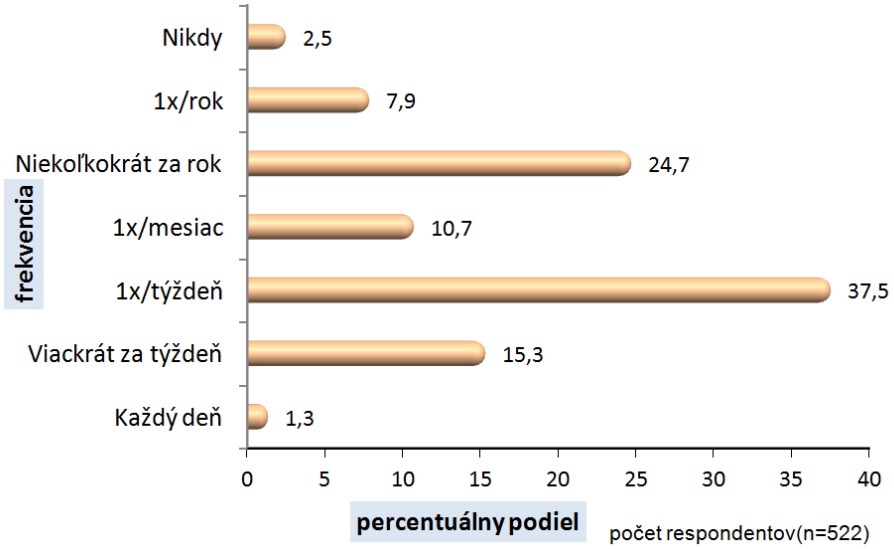
Viera podľa Smitha (1998, s.12) je „*existenciálny záväzok jednotlivca voči tomu, o čom vie, že je závažne dobre alebo pravdivé. Je to spôsob videnia sveta a zachádzania s ním, schopnosť žiť na rovine, ktorá je viac než svetská.* Z uvedených myšlienok vyplýva, že ide o spôsob pociťovania duchovného rozmeru, ktorý sa prenáša do praktických činov bežného života človeka.

Spoločenstvo, ktoré ľudí spája na základe religiozity má veľmi blízko k samotnej solidarite. Tu sa môžeme stotožniť s tvrdením autora publikácie *„Katolícka a sociálna náuka,"* Košča (2010, s. 80), ktorý tvrdí, že solidarita má prvky kresťanskej čnosti založenej na láske k blížnemu, obohateného o zložky nezištnej pomoci a schopnosti odpúšťať.

Viera v Boha, alebo duchovno

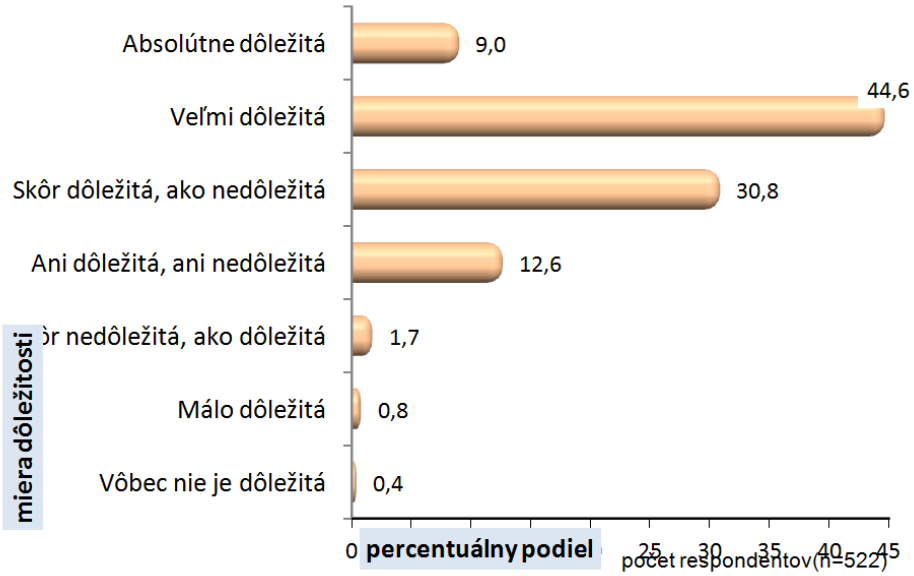
Väčšina respondentov so skúmanej vzorky 86 % je veriacich. Iba 1 % neverí a taktiež iba 1 % sa o to nezaujíma.

Graf č.1 Návšteva kostola, náboženského stretnutia



Najväčšie percento 37,5 % chodí do kostola vo frekvencii 1x/týždeň, každý deň chodí do kostola len 1,3 % respondentov, naproti tomu odpoveď nikdy uviedlo 2,5 % respondentov.

Graf č.2 Dôležitosť viery



Pre 84,4 % odpovedajúcich má viera dôležitosť, naopak 2,9 % neprisudzuje viere dôležitosť.

Záver

Súčasných seniorov považujeme za ohrozenú skupinu, ktorá je vystavená sociálnemu vylúčeniu. Čoraz viac a častejšie sa stretávame s tým, že hektická doba ktorá nastolila tvrdé, priam zničujúce podmienky kapitalistického, konzumného spôsobu života zameraného na zisk a majetok, zaslepila človeka vnímať okolie okolo seba a pomáhať tým, ktorí celý svoj život podriadili práci, starostlivosti o vlastnú rodinu, výchovu detí a potrebám spoločnosti.

Odborné analýzy nám priniesli zaujímavé zistenia, že človek na nebezpečenstvo pretrhnutia, či straty sociálnych väzieb na svojich najbližších reaguje nielen pocitom úzkosti, ale poruchy v sociálnych vzťahoch navodzujú v mozgu ohrozeného jedinca stavy, podobné ako pri silnej telesnej bolesti.

Môžeme polemizovať, či naša spoločnosť sa snaží pomáhať seniorom na základe možnosti, alebo, či sa len nenazývame humánnou, sociálnou spoločnosťou, ale v skutočnosti seniorov zabezpečujeme len v rovine prežitia.

Keď vidíme, ako sa človek dokáže starať o zviera, poskytovať mu ochranu, lásku, teplo domova, a neprimeranú až prehnanú starostlivosť, na druhej strane vidíme starých, nevládnych a opustených ľudí, rezonuje v našich myšlienkach množstvo otázok.

Starnutie a staroba so sebou prináša aj dary, dary múdrosti, pokory, zhovievavosti, častokrát tichosti, schopnosti vidieť veci úplne z iného zorného uhla, predovšetkým v ich hĺbke. Staroba nám prináša aj dar, ktorý nájdeme vo viere, Božej prítomnosti v každej chvíli života a v schopnosti prijať smrť ako vykúpenie.

Literatúra:

BALOGOVÁ, B. 2005. *Seniori.* Prešov: AKCENT PRINT, 2005. 158 s. ISBN 80-969274-9-3.

BROMLEY, B.D. 1974. *Psychológia ľudského starnutia.* Bratislava: Smena, 1974. 348 s.

HAYEK, A. 1991. *Právo, zákonodárství a svoboda.* Praha: Academia, 1991. 414 s. ISBN 80-200-0241-3.

JESENSKÝ, H. 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných.* Praha: Karolinum, 2000. 134 s. ISBN 80-7184-823-9.

JOSHI, V. 2007. *Stres a zdraví.* Praha: Portál, s.r.o., 2007. 156 s. ISBN 978-80-7367-211-9.

KOVÁČ, D. 2000. Kvalita života seniorov a spiritualita. In. ČORNANIČOVÁ, R. :*Obohacovanie života starších ľudí edukačnými aktivitami.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie. Bratislava: NOC, 2000.

KRAHULCOVÁ, B. 2008. *Kontexty sociální a charitativní práce. Sborník katedry psychosociálních v věd a etiky.* Praha: L. Marek pro UK v Praze, 2008. 203 s. ISBN 978-80-87127-07-0.

KOŠČ, S. 2010. *Katolícka a sociálna náuka.* Ružomberok: Verbum, 2010. 143s. ISBN 978-80-8084-800-2.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychológie zdraví.* 1. vydanie, Praha: Portál, 2001. 280 s. ISBN 80-7178-774-4.

LACA, S., DANCÁK, P., LACA, P. 2011. Paliatívna a hospicová starostlivosť v kontexte etických a náboženských aspektov. In. *Spolupráca pomáhajúcich profesií v paliatívnej a hospicovej starostlivosti.* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: VŠZ sv. Alžbety, 2011. 342 s. ISBN 978-80-8132-016-3.

ORAVCOVÁ, J. 2007. *Vývinová psychológia.* Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB, 2007. 102 s. ISBN 978-80-8070-756-9.

PACOVSKÝ, V. 1990. *O stárnutí a stáří.* Praha: Avicenum, 1990. 136 s. ISBN 80-201-0076-8.

PAYNE, J a kol. 2005. *Kvalita života a zdraví.* Praha: TRION, 2005. 629 s. ISBN 80-7254-657-0.

PETŘKOVÁ, A., ČORNANIČOVÁ, R. 2004. *Gerontagogika. Úvod do teorie a praxe edukace seniorů.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.

PICHAUD, C., THAREAUOVÁ 1998. *Soužití se staršími lidmi.* Praha: Portál,s.r.o., 1998. 156 s. ISBN 80-7178-184-3.

SHEEHYOVÁ, G. 1999. *Pruvodce dospělostí.* Praha: Portál, s.r.o., 1999. 454 s. ISBN 80-7178-185-1.

SMITH, W. C. 1998. *Towards a World Theology. Faith and the Comparative History of Publications.* 1998. ISBN 1-85168-164-7.

TAVEL, P. 2004. *Zmysel života.* Bratislava: IRIS, 2004. 270 s. ISBN 80-89018-81-5.

TOKÁROVÁ, A. a kol. 2003. *Sociálna práca : Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce.* Prešov: FF PU, 2003. 573 s. ISBN 80-968367-5-7.

ŽUMÁROVÁ, M., BALOGOVÁ, B. 2009. *Medzigeneračné mosty.* Svidník: MENTA MEDIA, s.r.o., 2009. 112 s. ISBN 978-80-89392-08-7.

Internetové zdroje

Dlhodobá starostlivosť o starších ľudí z perspektívy sociálnej práce, práva a ošetrovateľstva. [online]. 2014, [cit. 2014-10-22]. Dostupné na internete: http://www.prohuman.sk/socialna-praca/dlhodoba-starostlivost-o-starsich-ludi-z-perspektivy-socialnej-prace-prava-a-osetrovatelstva

SOCIÁLNOVÝCHOVNÁ A EDUKAČNÁ PRÁCA S RÓMSKYM ETNIKOM

SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK WITH THE ROMANIAN ETNIC

Marta Oravcová

ABSTRAKT:

Jedným so základných práv dieťaťa je aj právo na vzdelanie. Zabezpečenie práva vychádza z Deklarácie práv dieťaťa a Ústavy Slovenskej republiky. Vzdelávanie zároveň posilňuje kultúrnu identitu, lebo ten, kto si neváži vlastnú národnú kultúru a osobnú identitu, ťažko pochopí národnú identitu a osobnú identitu iných. Problematika vzdelávania rómskeho etnika je jednou z najviac diskutovaných tém. V procese výchovy a vzdelávania je potrebné prispôsobiť sa rómskej mentalite optimálne formovať psychickú a sociálnu zrelosť, zavádzať vhodné psychodidaktické postupy a dbať na špecifický spôsob života rómskej komunity.

Kľúčové slová: Róm. Dieťa. Výchova. Multikulturalita.

ABSTRACT:

One of the fundamental rights of the child is the right to education. Law enforcement is based on the Declaration of the Rights of the Child and the Constitutions of the Slovak Republic. Education also strengthens cultural identity, because one who does not appreciate their own national culture and personal identity can hardly understand the national identity and personal identity of others. The issue of educating Roma is one of the most discussed topics. In the process of education and training, it is necessary to adapt to the Roma mentality optimally to shape psychological and social maturity, to introduce appropriate psychodidactic procedures and to take into account the specific way of life of the Roma community.

Keywords: Roma. A child. Education. Multiculturalism.

Rómska rodina na Slovensku

Údaje o rómskej rodine pochádzajú zo široko koncipovaného výskumu Ústavu SAV v Košiciach, ktorý realizovali Bačová, Dubayová a Koteková v r. 1988. Dnes by sotva bolo možné takto postavený výskum realizovať vzhľadom na to, že neexistuje relevantná evidencia Rómov. Zároveň sa zmenili podmienky a tie priniesli aj zmeny v samotnom živote Rómov. Výskum spomínaných autorov spolu s mnohými ďalšími ukazovateľmi ako demografickými, sociologickými, etnografickými a psychologickými, zapadal do spoločenskej požiadavky od sedemdesiatych resp. osemdesiatych rokov poznať rómske etnikum. Nedá sa povedať, že sa o Rómoch nič nevedelo, len cesta od výskumu k realizácii bola zdĺhavá, cez determináciu a ideológiu, kedy realita musela ustúpiť želaniam – ako napr. jednotná škola odolávala faktu, že deti sú rôzne.

Vytváranie partnerských vzťahov ako základu pre dlhodobé partnerské spolužitie spojené so starostlivosťou o spoločné deti má u Rómov špecifický priebeh. Inak povedané, rómska rodina vzniká odlišným spôsobom ako je ten, ktorý sa uplatňuje v majoritnej, normotvornej spoločnosti. Predovšetkým vzniká v mladšom vekovom období rodičov, najmä matiek. Podľa štatistických ukazovateľov autora Liegeoisa (1995) až 39% začalo spolužitie s terajším partnerom vo veku do 17 rokov a do 20 rokov už 76% žien začalo partnerské spolužitie. U mužov spolužitie začínalo o niečo neskôr, ale prevažne u 68% vo vekovom období 18 až 24 rokov. Z tohto hľadiska nie sú významné rozdiely medzi mladšími (do 30 rokov) a staršími vekovými kategóriami a to ani u žien ani u mužov. Z toho je možné usudzovať, že v každom prípade ide o veľmi pevnú a trvalú normu, ktorej podstata tkvie vo veľmi tesnom časovom súlade dosiahnutia pohlavnej dospelosti s partnerským spolužitím ako vyjadrením „hotovosti" človeka.

V rómskom etniku nebýva nevyhnutným predpokladom pre začiatok spolužitia zosobášenie a dôvodom pre sobáš nemusí byť tehotenstvo alebo narodenie dieťaťa. Zosobášením začalo spolužitie iba 41%, kým rovnaké percento rodičov sa zosobášilo 1 až 4 roky po začatí spoločného života. Nakoniec, starostlivosťou o deti a zdravé fungovanie rodiny nezávisí od toho, či rodičia mali svadbu. Skôr ide o to, že tento spôsob je výrazom odlišnosti a trvácnosti vlastných noriem Rómov, ktoré sú odlišné od noriem majoritných. Kým k spôsobu začínania vzťahu (aj s ohľadom na nízku rozvodovosť) sa celkom dobre dá postaviť ako k folklóru, menej bezstarostný postoj vyvolávajú skoré partnerstvá budúcich profesijne a sociálne nekompetentných, ekonomicky pasívnych, nevzdelaných rodičov, ktorí nebudú schopní urobiť pre svoje deti nič viac, len zopakovať ten istý socializačný cyklus, ktorým prešli oni sami. Ak základom vymedzenia rodiny je prítomnosť dieťaťa a existencia základného vzťahu

rodič - dieťa, je potom pre poznávanie akejkoľvek, ale rómskej rodiny obzvlášť nevyhnutné zaoberať sa týmto jej aspektom, keďže medzi jej principiálne hodnoty patrí - mať deti. Neplodnosť v rómskom spoločenstve znamená aj koniec partnerstva. To, koľko detí je v rodine, aká je ich veková štruktúra, ich závislosť alebo dosiahnutá nezávislosť, poznamenáva rodinu zásadným spôsobom v jej základných funkciách, resp. spôsoboch ich uplatňovania, určuje priebeh štádií životného cyklu rodiny a ovplyvňuje jej celkový spôsob života.

Vplyv rodinnej výchovy na školskú úspešnosť žiakov

Pod pojmom školská úspešnosť rozumieme individuálne zvládnutie výchovných a učebných požiadaviek kladených školou na jednotlivca.

Posudzovanie školskej spôsobilosti: deti, u ktorých sa pri zápise do 1. ročníka základnej školy zistili výrazné nedostatky v oblasti komunikácie vo vyučovacom jazyku školy, je potrebné vyšetriť individuálnymi psychologickými metodikami, za účelom zistenia možností ich zaškolenia a zabezpečenia vhodných podmienok pre ich vzdelávanie.

Na školskú úspešnosť rómskych žiakov pôsobí nesprávny štýl výchovy, nízka vzdelanostná a kultúrna úroveň rodiny, nevhodné sociálno-ekonomické pomery (napr. bytové, finančné apod.), ako aj nepriaznivá rola žiaka v rodine.

Rómske dieťa prichádza do školy s inými návykmi disciplíny a poriadku. Výsledkom je neschopnosť podriadiť sa nepríjemným povinnostiam, malá odolnosť voči stresu, neschopnosť udržať pozornosť v škole, neschopnosť odložiť uspokojenie pôžitkov na neskoršie. Prejavuje sa to nepravidelnou prípravou do školy, neskorými príchodmi, záškoláctvom, túlaním a podobne.

Otvorené rozprávanie o kriminalite členov rodiny, neodsudzovanie týchto činov, či dokonca ich obdiv sa prejavuje u rómskeho žiaka sklonmi ku krádežiam, konfliktom a agresivite, pretože to nepovažuje za niečo nenormálne. Nenormálny je pre neho trest za takéto konanie, čo vyvoláva u neho reakciu v podobe pokračovania, ba dokonca stupňovania takéhoto konania.

Výchova vedúca ku kolektívnosti im spôsobuje problémy v školskej práci, najmä pri samostatnej práci, úlohách zameraných na tvorivosť, pri súťaživých úlohách, kde sa musí individuálne presadzovať. Škola je pre nich záťažou aj z hľadiska dodržiavania určitého režimu, na ktorý nie sú deti zvyknuté. Chýba im voľnosť a možnosť konať impulzívne.

Negatívny vzťah k súkromnému vlastníctvu ovplyvňuje aj ich vzťah k učebným pomôckam, knihám, zošitom, ktoré keďže ich dostali bez vlast-

ného pričinenia, nepovažujú za svoj majetok, za niečo čo je potrebné chrániť a udržiavať.

Na Slovensku je rómskym žiakom, ktorí sa neasimilovali a neprebrali prvky makrokultúry, častokrát dávané najavo že sú iní, a to väčšinou v negatívnom slova zmysle. Ich schopnosti a predpoklady pre úspešnú školskú prácu sú často posudzované na základe predsudkov, ktoré sú v našej spoločnosti stále ešte veľmi silné, ako aj na základe rozdielneho spôsobu života a kultúry. Veľa rómskych žiakov je na základe vonkajších znakov (neposlušnosť, nezvládnutie základných zručností potrebných v prvých dňoch školskej dochádzky, nedostatočné hygienické návyky, slabé ovládanie slovenského jazyka, atď.) považovaných za mentálne postihnutých. Na základe predsudkov a nedostatočnej znalosti odlišností psychického a somatického vývinu rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia sa mnohokrát toto postihnutie očakáva.

Učiteľ, ktorý vníma žiaka ako slabého, menej od neho očakáva a vyžaduje. Žiak má potom tendenciu správať sa tak, ako to učiteľ od neho očakáva (tzv. Golem efekt). Nemôžeme ale obchádzať skutočnosť, že sociálne znevýhodnené a výchovne zanedbané prostredie pôsobí na vývin mentálnych schopností rómskych detí dojmom zaostalosti. Pri výskumoch na území Slovenska sa v nedávnej minulosti zistilo, že úroveň myšlienkových operácií, intelektu pri vstupe do základnej školy zaostáva u rómskych detí približne o jedno pásmo. Danko, Hadasová a Sinčáková (1980) vo výskume pri kresbe ľudskej postavy podľa Goodenauphovej zistili, že rómske deti pri vstupe zaostávajú približne o dva roky. Vysvetľujú to znížením mentálnych schopností, ale najmä zlou senzomotorickou koordináciou v dôsledku nedostatočného tréningu a upevňovania podmienených spojov oko – ruka. Úroveň mentálnych schopností rómskych žiakov v mladšom školskom veku v spomínanom výskume Danka, Hadasovej a Sinčákovej (1980) bola v priemere 70 – 79 IQ, čo je v súlade s výskumami Olejára (1972), ale pripomínajú, že tento výsledok nemožno považovať za vyjadrenie celkového priemeru populácie príslušnej vekovej kategórie, lebo v tom nie sú zahrnuté rómske deti, ktoré boli vo vysokom percente zaškolené v bývalých osobitných školách. Paradoxom je skutočnosť, že vo výskume úroveň mentálnych schopností rómskych detí v mladšom školskom veku v špeciálnych základných školách dosiahla približne rovnaké hodnoty, čo nepriamo dokazuje časté nevhodné zaradzovanie rómskych žiakov do špeciálnych základných škôl.

Cieľom výskumného projektu, ktorý uskutočnil Danko, Hadasová a Sinčáková (1980) bolo overiť efektívnosť existujúcich typov výchovno – vzdelávacieho pôsobenia v oblasti akcelerácie poznávacích procesov, teda kompenzácie

deprivačného syndrómu, ako títo autori označujú stav spôsobený nevhodným vplyvom rodinného prostredia u rómskeho dieťaťa. Potvrdila sa hypotéza, že u časti rómskych detí nejde o organicky podmienenú mentálnu retardáciu, ale o zaostávanie psychického vývinu na základe retardujúcich, deprivačných mechanizmov podmienených pôsobením nevhodného rodinného prostredia. Ide teda o funkčnú nevyvinutosť a to nás oprávňuje k optimizmu v oblasti kompenzácie spomínaného deficitu. O problematike diagnostikovania školskej úspešnosti či neúspešnosti rómskych žiakov a ich odsun zo základnej školy rieši vo svojej publikácií Horňák (2003). Tieto deti často zlyhávajú už v prvom ročníku ZŠ, lebo mnohé pred vstupom do školy nemali v rukách hračky, ceruzku a papier, knihy a v konfrontácií s ostatnými žiakmi zákonite zlyhávajú. Žiak, ktorý vynecháva vyučovanie, má problémy so zvládnutím požiadaviek školy a prirodzeným následkom je neprospech. Ukázalo sa, že najväčším problémom pre Rómov je vstup do školy a prvé tri ročníky, kedy treba zvládnuť čítanie, písanie, komunikáciu nerómskou rečou a prispôsobenie sa škole, školskej práci, adaptáciu na vyučovanie, skupinu, triedu, na učiteľa a jeho požiadavky. Ak žiak tieto ťažkosti neprekoná, jeho problémy narastajú, zaostáva za dianím, úrovňou, neprospieva a začína sa obmedzovať jeho sociálna adaptácia a integrácia.

Vplyv málo podnetného rodinného prostredia

Zanedbávaním označujeme predovšetkým nedostatočnú starostlivosť, neprimeranú výživu, hygienu, zdravotnú starostlivosť, ale aj zanedbávanie vzdelávania a kultúrnych potrieb dieťaťa. Spoločnou charakteristikou takýchto rodín je nízka socioekonomická úroveň. Problém nastane vtedy, ak dieťa už nie je v známom rodinnom prostredí, ale musí prijať rolu predškoláka, alebo žiaka základnej školy. Dieťa, ktorého úroveň komunikácie je na kvalitatívne inej úrovni, má iné hygienické návyky, cez rozdielne sebaobslužné činnosti vrátane rituálov pri konzumácii jedla, sa nechtiac stáva stredobodom pozornosti, čelí výsmechu, uzatvára sa do seba, alebo je hyperaktívne, agresívne, čo ale postupne prerastá až do izolácie a vyčlenenia zo školského kolektívu.

Deti z málo podnetného rodinného prostredia prichádzajú do školy nepripravené po rozumovej, sociálnej a citovej stránke, s veľmi slabou znalosťou spisovného jazyka. V oblasti rozumového poznania sa nevedia opierať o analytické myslenie, nevedia sa orientovať v okolitom svete, v tvaroch, kresbách, dejoch. Nedokážu postihovať podobnosti a rozdiely, nechápu vzťahy a súvislosti. Len slabo sa orientujú v kategóriách množstva, poradia, príčinnosti a následnosti, nedokážu zovšeobecňovať a kategorizovať. To všetko vedie len

k mechanickým odpovediam, vymenúvaniu číselného radu bez porozumenia a bez vytvorenia pojmu čísla. Patrí sem aj nedostatočne rozvinutá reč a čistota reči.

Oblasť motoriky a grafomotoriky v ich prejave sa vyznačuje množstvom nadbytočných bezúčelových pohybov bez schopnosti ovládať správanie, kontrolovať ho a cielene zameriavať na seba svoju pozornosť. Nezanedbateľná je aj nedostatočná pracovná vyspelosť, ktorá sa prejavuje neschopnosťou dostatočne dlhý čas pracovať, čo vedie k pobehovaniu po triede, vykrikovaniu, vyrušovaniu.

Prostredie, v ktorom dieťa vyrastá mu poskytuje všetky vzory správania, ktoré formujú, ale aj brzdia a deformujú jeho psychomotorický vývin. Deti nie sú obklopené prostredím podporujúcim estetické cítenie, úctu k vzdelaniu a duchovným hodnotám. V ich okolí je primárna jednoduchosť, primitivizmus, alkoholizmus, vulgárne vyjadrovanie, agresivita a promiskuita. Deti sú vystavené nezáujmu rodičov (v zmysle vzdelávania), zanedbávané čo sa týka vytvorenia si pozitívneho vzťahu k vzdelaniu, ale aj povinnostiam. Je zákonité, že výsledkom sú problémové deti, ktoré vzhľadom na ich počet nemajú napriek individuálnemu prístupu veľkú perspektívu na zlepšenie svojej pozície.

Rómske deti sú vychovávané nebáť sa povedať svoju myšlienku a nečakať na udelenie slova. Pre spôsob výchovy v rómskych rodinách je charakteristický nedostatok disciplíny – jedia, keď majú hlad, vstávajú a idú spať podľa potreby. Chýba tu vymedzenie osobného teritória a osobných vecí.

Sebavedomie Rómov je úzko spojené s rodinou. Róm pociťuje svoju hodnotu ako hodnotu svojej rodiny. Hovoriť negatívne o členoch jeho rodiny je urážkou jeho samotného, chváliť členov jeho rodiny je ako chváliť jeho. Veľká časť rómskych detí vyrastá bez rodičovskej autority, čo sa prejavuje v nedostatku vo vôľovej oblasti. Agresívne správanie chlapcov je vo veľkom počte rómskych rodín tolerované. Požiadavky na dievčatá sú prísnejšie, majú viac povinností a zodpovednosti. V rómskej rodine sú deti viac orientované na svojich súrodencov než deti v nerómskej rodine. Svojim súrodencom priznávajú viac kompetencií a majú k nim celkovo pozitívnejší vzťah. Vzťahy rómskych rodičov k jednotlivým deťom sú diferencovanejšie a je v nich priznaná preferencia určitého dieťaťa, ktorá je ostatnými deťmi akceptovaná.

Sú menej orientovaní na úspech v rodine, je tu voľnejšie riadenie detí, najmä chlapcov. Badať intenzívnejší vzťah rómskych detí k otcom aj keď majú blízky vzťah aj k matke. Matky rómskych detí sú zamerané predovšetkým na aktuálne potreby detí, ako sa deti cítia, čo chcú, čo nechcú a nezaoberajú sa motívmi a charakterom svojich detí, nevymýšľajú pravidlá, odmeny a tresty

tak, aby deti prijali hodnoty, ktoré zastávajú rodičia, a aby sa správali podľa ich predstáv aj za ich neprítomnosti.

Spomínané špecifiká výchovy v rómskej rodine veľmi úzko súvisia s tradíciami a hodnotami rómskej komunity. Hodnoty sú filtrom, ktorý rozhoduje, s čím sa v živote stotožníme, alebo to odmietneme. Sú aj výsledkom pôsobenia prostredia, v ktorom žijeme. Hodnoty ovplyvňujú životné ciele ľudí a naopak, pri zmene životných cieľov nutne dochádza k zmene hodnôt. Hodnoty majú nesmiernu silu a ak nie sú v súlade s cieľmi skôr či neskôr nad nimi „zvíťazia" (Robbins, 1997).

Ďurič a kol. (1997) zdôrazňuje, že hodnoty sú hlavné životné princípy, ktoré sa podieľajú na utváraní vzťahov človeka k rozmanitým stránkam jeho života. Ovplyvňujú celkový prístup k svetu a svojou zameranosťou sa orientujú do budúcna.

Domnievame sa, že hodnoty sú dôležitým princípom, ak nie najdôležitejším, pri tvorbe stratégií prístupu k ľuďom zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Na základe toho môžeme ľahšie pochopiť aj teóriu troch „í" spomínanú Mironom Zelinom (Portík, 1996), ktorý hovorí o izolácii, integrácii a identite v súvislosti s ľuďmi zo znevýhodneného sociálneho prostredia.

Integrácia je pokusom o to, aby ľudia zo znevýhodneného sociálneho prostredia – rómska minorita splynuli s ostatnou populáciou – majoritou. Izolácia sa zasa rovná segregácií. História dokázala, že ani jedna z týchto ciest nie je efektívna. Príčinou je to, že sa tak dialo spôsobmi, pri ktorých šlo v prvom rade o zmenu životných hodnôt donucovaním (zákaz kočovného spôsobu života a nutnosť usadiť sa na jednom mieste, bývať podľa predstáv majority, výchova a vzdelávanie detí v duchu hodnôt majoritného obyvateľstva, povinnosť pracovať - potlačenie tradičných remesiel vykonávaných Rómami počas kočovného života odovzdávaných z generácie na generáciu, atď.).

Počas totalitného režimu dochádzalo aj k pokusom o izoláciu Rómov s tichým súhlasom štátnych orgánov a majoritného obyvateľstva. Tento prístup pretrváva dodnes. Dnes sa nám javia dôsledky tohto konania ťažko riešiteľné. Máme na mysli stále sa rozrastajúce rómske osady na vidieku (Jarovnice, Svinia, Jakubovany, Hermanovce, dediny na Spiši a pod.), aj existenciu mestských „get" (napr. Luník IX v Košiciach) a vznik nových (napr. Tehelňa Prešov). Pri integrácii išlo o pokus zmeniť spôsob života týchto ľudí aj rôznymi sociálnymi výhodami. To viedlo k deformácii aj pozitívnych hodnôt akými bola remeselná zručnosť odovzdávaná z generácie na generáciu, ochota aj tvrdo pracovať pokiaľ šlo o zabezpečenie životných potrieb, schopnosť postarať sa o seba a rodinu vlastnými silami a prostriedkami, starostlivosť o deti, ale aj k deformácii kultúrnych hodnôt a tradícií. Obrovským rizikom pri izolácii je utvr-

dzovanie týchto negatívnych hodnôt (nezáujem o prácu, zlá starostlivosť o deti, ktoré sa stávajú pre svojich rodičov hlavne zdrojom príjmu, zlá hygiena, nevzdelanosť, zánik remesiel,...) a ich osvojovanie si už deťmi predškolského a školského veku.

Tretí smer, ktorý sa presadzuje v sociálnej politike k ľuďom zo sociálne znevýhodneného prostredia, je ich právo na sebaurčenie. Máme podľa Zelinu na mysli identitu, hľadanie svojej podstaty, autenticity, svojho určenia a právo rozhodovať, či človek chce byť izolovaný od ostatných, alebo či chce byť integrovaný s ostatnými ľuďmi v societe. Tu narážame aj na problém tvorenia samostatných tried pre rómske deti a deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Pokiaľ dieťa nemôže rozhodovať samo za seba o vlastnej identite musíme rešpektovať rozhodnutie rodiča. Systém prechodov medzi izoláciou, integráciou a identitou by mal byť maximálne flexibilný. Zdrojom prechodu by malo byť v prvom rade dieťa samotné, jeho rodičia. Treba si uvedomiť, že jediným účinným spôsobom, ako docieliť u niekoho aby tak konal, je presvedčiť ho o tom, aby to sám chcel. A tu je veľmi dôležitá úloha učiteľa, vychovávateľa ale aj sociálna politika štátu a mimovládnych organizácií, ktoré pôsobia v tejto oblasti.

Činnosť mimovládnych organizácií

Pozitívne riešenie sociálnej problematiky rodín si vyžaduje nielen politickú vôľu, ale spoluprácu všetkých potrebných organizácií a inštitúcií. Treba vyzdvihnúť úlohu školy v tomto procese a jej premeny.

Pokusy zmeniť vzdelanostnú štruktúru rómskeho obyvateľstva a priblížiť ju situácii majoritného obyvateľstva vládnymi opatreniami možno na Slovensku sledovať minimálne od obdobia budovania socializmu. Po uznaní Rómov ako národnostnej menšiny vládou SR v roku 1992 sa vo vládnych materiáloch opakovane objavujú ciele zamerané práve na vzdelávanie Rómov ako jedny z kľúčových priorít. Napriek nedostatku údajov o skutočnej situácii Rómov z hľadiska vzdelávania, štúdium vládnych dokumentov ukazuje, že vlády SR sú si základných problémov rómskych detí vedomé. Boli opakovane popísané a vzaté na vedomie vo viacerých vládnych materiáloch. Bilancia výsledkov politík vo vzdelávaní Rómov je však podľa nášho názoru z pohľadu učiteľa skôr smutným čítaním a množstvo problémov pretrváva naďalej na periférii záujmu spoločnosti i vlády. Bez zlepšenia situácie Rómov vo vzdelávaní je len veľmi ťažké riešiť zúfalú situáciu v oblasti zamestnanosti, ktorej zlepšenie je zas kľúčovým predpokladom celkového zlepšenia socioekonomického postavenia rómskej komunity.

Kombináciou domácej iniciatívy a najmä tlaku zo zahraničia v rámci prístupového procesu do EÚ, ako aj z iných medzinárodných inštitúcií, ostatné slovenské vládne kabinety opakovane deklarovali vôľu zmeniť situáciu Rómov. Programové vyhlásenie vlády SR z roku 1998 (www.mosr.sk) sa špecificky venovalo otázke výchovy a vzdelávania rómskych detí: „Zámerom vlády je smerovať prostriedky na dlhodobý program výchovy a vzdelávania rómskych detí a na podporu zamestnanosti Rómov. Zainteresovať rómsku komunitu na zlepšovanie jej kvality života.“ Programové vyhlásenie vlády z roku 2002 už špecifikovalo ako súčasť vládneho programu aj niektoré konkrétne opatrenia v oblasti vzdelávania, pričom položilo dôraz na predškolskú výchovu a umožnenie vzdelávania v materinskom jazyku. Vo vyhlásení sa uvádza: „Vláda bude podporovať predškolskú prípravu detí ako službu rodine pričom prioritne bude klásť dôraz na využívanie predškolskej prípravy pri integrácii rómskej žiackej populácie a iných znevýhodnených skupín. Vláda bude vytvárať podmienky pre výuku v materinskom jazyku aj pre rusínsku a rómsku menšinu a zároveň zabezpečí zvýšenie kvality výučby štátneho jazyka“ (Programové vyhlásenie vlády SR z roku 2002, www.odbory.sk). Pomerne podrobná a presná diagnóza problémov rómskych žiakov, vrátane otázky nesprávneho zaraďovania, je obsiahnutá v materiáli Správa o stave realizácie štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži SR v rokoch 1990 až 2000 (www.rokovania.sk), ktorý vláda vzala na vedomie v roku 2001. Materiál popisuje špecifické problémy Rómov vo vzdelávacom systéme a okrem iného konštatuje, že existujú jasné dôkazy o nesprávnom zaraďovaní rómskych detí do špeciálnych škôl. Kľúčovým dokumentom schváleným vládou, ktorý mal determinovať postup reformy vzdelávacieho systému, bol koncepčný materiál Milénium (www.cpk.sk) vytvorený v roku 1999 a o rok neskôr schválený vládou a neskôr aj Národnou radou ako Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. Milénium predstavuje víziu reformy slovenského školstva na 15-20 rokov a pojednáva najmä o zásadných obsahových zmenách vzdelávania, ktoré by podľa názorov odborníkov prospeli aj rómskym deťom so špecifickými potrebami. Milénium samotné venuje problémom rómskych detí v školstve len krátku zmienku, avšak počíta s vypracovaním nadväzujúceho materiálu so zameraním výlučne na rómske deti. Týmto materiálom bola Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov z roku 2001. V rámci obmedzení dostupnosti údajov konštatovala koncepcia problémy rómskych detí v školstve a vytýčila hlavné ciele i smery ich plnenia. Koncepcia však vytýčila ciele, ktoré boli vo veľkej miere nemerateľné a z väčšej časti orientované čisto na vstupy vzdelávania, nie na jeho výsledky:

- zvýšiť počet rómskych detí absolvujúcich predškolskú prípravu od troch rokov veku,
- dosiahnuť uvedomelosť a zodpovednosť zákonných zástupcov za školskú dochádzku rómskych detí,
- v novom školskom zákone legislatívne stanoviť nultý ročník v základnej škole a do katalógu pracovných činností doplniť funkciu rómskeho asistenta učiteľa,
- skvalitňovať edukačný proces na základe účinného pedagogického výskumu,
- zabezpečiť celoživotné vzdelávanie rómskej populácie,
- skvalitniť spoluprácu s inými rezortmi, inštitúciami štátnej a verejnej správy, s medzinárodnými organizáciami a tretím sektorom.

Koncepcia ďalej vytýčila kroky krátko, stredno i dlhodobého charakteru na napĺňanie cieľov, opäť však väčšinou bez akejkoľvek kvantifikácie výstupov a očakávaných výsledkov a teda i možnosti hodnotiť ich napĺňanie.

Ďalší kľúčový vládny materiál bol predložený a schválený v roku 2003 pod názvom Súčasný stav vo výchove a vzdelávaní rómskych detí a žiakov (www.minedu.sk). Na pomery doterajšej diskusie o situácii Rómov vo vzdelávaní išlo o mimoriadne komplexný analytický materiál. Vzhľadom na už popisovanú situáciu dostupnosti údajov však miešal údaje rôznorodej kvality a hodnoty. Výsledný obraz napriek tomu zachytil dramatickosť situácie v prakticky všetkých aspektoch vzdelávania rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vstupmi sú myslené jednotlivé faktory, ktoré „produkujú“ vzdelávanie: napr. kvalita učiteľov a učebných osnov, financovanie škôl, atď. Výstupom, v prípade vzdelávania, je samotný vyučovací a výchovný proces, kým výsledkom by mali byť vedomosti a zručnosti, ktoré žiaci nadobudnú, resp. ich uplatnenie na trhu práce.

Najčerstvejším ale i dosiaľ najkomplexnejším koncepčným materiálom venovaným problematike rómskych detí a žiakov je Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania schválená vládou SR v máji 2004 (www.rokovania.sk).Opäť obsahuje pomerne obsiahle ale zároveň plytké zhodnotenie súčasného postavenia Rómov vo vzdelávacom systéme, ako aj hlavné smery a ciele rozvoja na jednotlivých stupňoch škôl a v poradenskej praxi. Úlohy v materiáli sú štrukturované veľmi neprehľadne, vo formáte, ktorý sa líši pre jednotlivé stupne škôl, miešajúc široko koncipované a veľmi úzke ciele. Ako výsledok preto materiál nie je ani prehľadnou koncepciou, ani plánom reformy, ktorého napĺňanie by bolo možné sledovať.

Ďalším materiálom, ktorý je motivovaný Dekádou inklúzie Rómov vyhlásenej Svetovou bankou a Inštitútom otvorenej spoločnosti je Národný akčný plán Dekády inklúzie Rómov (obsiahnutý ako príloha aj vo vyššie citovanej Koncepcii, www.dz2fe.vucke.sk). Vzhľadom na skúsenosti s podobnými medzinárodnými iniciatívami na Slovensku je možné sa obávať, nakoľko si vláda SR Akčný plán skutočne osvojí a nakoľko pôjde len o formálne deklarovanie cieľov. Spoločným problémom implementácie Milénia, naňho nadväzujúcej Koncepcie i najnovšej Koncepcie integrovaného vzdelávania či Akčného plánu Dekády inklúzie Rómov je, že napriek ich schváleniu vládou neexistujú priame väzby na ďalšie nástroje vzdelávacej politiky, najmä na otázky financovania. Veľká časť deklarovaných cieľov preto opakovane ostáva iba na papieri bez akéhokoľvek dopadu na správanie škôl a ďalších inštitúcií, ktoré ich jediné dokážu napĺňať.

Jednou z hlavných príčin vyššie popísaného stavu nekoncepčného postupu či celkového nedostatku aktivity na zlepšenie situácie je nepochybne súčasné inštitucionálne zázemie pre riešenie otázok Rómov vo vzdelávacom systéme.

Rómovia zjavne stoja na okraji záujmu väčšiny „mainstreamových" inštitúcií a zodpovednosť je často delegovaná na orgány či útvary v rámci orgánov bez potrebných kompetencií, politickej podpory a ľudských zdrojov potrebných na dosiahnutie reálneho pokroku. Časť kompetencií, najmä však v súvislosti s medzinárodnou komunikáciou a prípravou medzinárodných (najmä predvstupových) projektov, bola u podpredsedu vlády pre európsku integráciu, ľudské práva a menšiny bývalej vlády M. Dzurindu. Podpodpredsedu vlády spadá aj Sekretariát splnomocnenkyne vlády pre rómske komunity. Táto jednotka obmedzenej veľkosti a kapacity je často vnímaná ako hlavný orgán pre riešenie akéhokoľvek problému Rómov na Slovensku. Očakávania sú však vzhľadom na počet zamestnancov a ich zaradenie nerealistické.

Celkovú zodpovednosť za tvorbu a realizáciu politiky v oblasti školstva samozrejme nesie Ministerstvo školstva SR. Väčšinu otázok súvisiacich s Rómami však na ministerstve rieši vytvorený útvar zameraný na rómsku problematiku – Oddelenie výchovy a vzdelávania rómskych komunít. Ide o veľmi malý útvar, ktorý sa zaberá širokým spektrom otázok na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému. Z neho vychádza väčšina materiálov týkajúcich sa Rómov vo vzdelávacom systéme. Podľa skúseností autorov iné útvary ministerstva často v kontexte svojej agendy nevnímajú rómske deti ako špecifický problém, nevenujú sa analýze možných nerovnakých dopadov systémových zmien na Rómov a odkazujú ich riešenie práve na vyššie spomenutý malý špecializovaný útvar.

Popri Ministerstve školstva je ďalším ústredným orgánom s dopadom na vzdelávaciu politiku Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny. Uskutočnená reforma sociálneho systému spolu s inými cieľmi sledovala aj zvýšenie motivácie sociálne odkázaných v oblasti vzdelávania. Viacero prijatých politík (napríklad sociálne štipendiá pre žiakov stredných škôl, podpora školského stravovania pre deti zo sociálne odkázaných rodín, štipendiá pre žiakov základných škôl), ktoré sú plne alebo čiastočne v gescii MPSVR SR, pozitívne prispelo k riešeniu čiastkových problémov s dochádzkou a k odstráneniu deformácií sociálneho systému, ktorý niekedy priamo demotivoval sociálne odkázané rodiny podporovať ďalšie vzdelávanie svojich detí. Niektoré nedávne výskumy však upozorňujú aj na možné nečakané dopady, i keď nie je jasné, nakoľko ide o individuálne prípady a nakoľko o systémové problémy.

Pedagogicko-psychologické poradne, ktoré fungujú na úrovni krajov a okresov SR zohrávajú dôležitú úlohu z hľadiska diagnostiky. Slabým miestom z hľadiska potrieb rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je otázka financovania poradní. V okresoch s veľkou populáciu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia trpia poradne kapacitnými problémami, bez ohľadu na rizikový profil populácie.

Špeciálno-pedagogické poradne pôsobiace vo väčšine okresov SR, ktoré patria do rezortu školstva, sú relatívne novým prvkom, kľúčovým pre deti so špeciálnymi potrebami. Školy by s poradňami mali spolupracovať pri vzdelávaní týchto detí, spolupráca je však podľa poznatkov Štátnej školskej inšpekcie SR nerovnomerná a na mnohých miestach, kde by mala existovať podľa legislatívy a kde je skutočne potrebná, je nedostatočná z dôvodu nezáujmu škôl alebo nedostatku kapacity poradní. Na obhajobu škôl v regiónoch s vysokou koncentráciou problémových žiakov musíme z vlastných skúseností poukázať na rezignáciu snahy učiteľov a z toho prameniaceho nezáujmu škôl o intenzívnu spoluprácu so špeciálno-pedagogickými poradňami, ktorá je z nedostatku kapacít zdĺhavá a z pohľadu učiteľa neefektívna. Chýba aj dostatočná súčinnosť so sociálnymi pracovníkmi, ktorí vzhľadom na svoje nízke počty v problémových oblastiach sú často vykonávateľmi administratívnej agendy a nie terénnymi pracovníkmi. Konkrétnymi príkladmi z našej praxe sú „žiaci“, ktorí aj niekoľko rokov po dovŕšení školopovinného veku nenastúpili do žiadnej školy a napriek hláseniam školy. Tiež je trvalým problémom vysoká absencia žiaka na vyučovaní, ktorú pedagóg písomne hlási zo zákona daným príslušným zložkám štátnej správy. Rodič, ktorý v dôsledku toho nedostane rodinné prídavky peňažnou formou, ale formou nákupných poukážok je naďalej spokojný.

Ďalšou kapitolou problémov je výučba detí v ich materinskom jazyku. ŠPÚ zodpovedá aj za problematiku zavádzania vyučovania rómskeho jazyka

a v rómskom jazyku do škôl. Pokrok mnohých z týchto kľúčových aktivít však je veľmi pomalý, pravdepodobne hlavne kvôli finančným obmedzeniam (ide najmä o projektovo financované aktivity). Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave realizoval doslova desiatky výskumných úloh venovaných diskutovanej problematike. Absentujú však akékoľvek informácie o reálnych výstupoch väčšiny týchto úloh (mnoho výstupov je napríklad dostupných len prezenčne v knižnici ústavu) a väzbe na pedagogickú prax.

Ďalšou kľúčovou inštitúciou z pohľadu štátu je Rómske vzdelávacie centrum Prešov (ROCEPO), integrálna súčasť Metodicko-pedagogického centra v Prešove. Centrum bolo založené koncom roka 2001 v rámci projektu Phare. Centrum realizuje množstvo vzdelávacích aktivít pre učiteľov a tvorí metodické dokumenty.

Katedra rómskej kultúry na UKF v Nitre bola dlhé roky jedinou možnosťou vysokoškolského vzdelávania pedagógov pre rómskych študentov. V súčasnosti nie sú dostupné údaje o tom, koľko Rómov v Nitre študuje, či študovalo, deficit vo vysokoškolskom vzdelávaní si však nepochybne vyžaduje angažovanie aj iných odborov a iných vysokých škôl. V ostatných rokoch však prostriedky na riešenie úloh súvisiacich so vzdelávaním rómskych detí získavajú prakticky všetky pedagogické fakulty vysokých škôl v SR. Žiaľ nie je jasné, aký je dopad jednotlivých financovaných aktivít, keďže nie sú žiadnym spôsobom centrálne vyhodnocované.

Kľúčovým hráčom sa v rámci decentralizácie školstva stali obe úrovne samosprávy – miestna i regionálna. O dopade tejto zmeny na skúmanú problematiku žiaľ existuje len málo výskumov, a preto je možné sa len dohadovať o jeho dlhodobých efektoch. Určitým rizikom sa javí konfliktný vzťah medzi majoritným a minoritným obyvateľstvom a z toho prameniaca predpojatosť, či neochota riešiť problémy Rómov na niektorých miestach Slovenska. Opäť však ide o jav, ku ktorému sa dá vyjadrovať len špekulatívne a na základe anekdotických poznatkov. Rovnako existujú príklady predstaviteľov samospráv, ktorým situácia rómskej menšiny vo vzdelávaní a iných oblastiach leží na srdci a získané kompetencie im umožňujú omnoho efektívnejšie reagovať na potreby konkrétnych komunít (napr. zriaďovaním elokovaných tried, poskytovaním dopravy do škôl, atď.).

Dôležitým zdrojom špecifického financovania na riešenie problémov Rómov vo vzdelávaní boli predvstupové fondy Európskej únie. Boli zároveň aj kľúčovým impulzom pre riešenie niektorých čiastkových problémov, ktoré by pravdepodobne bez Phare neboli doposiaľ zo strany SR finančne ani organizačne zabezpečené (napr. príprava psychologických testov školskej zrelosti uspôsobených potrebám rómskych detí). Ďalším zdrojom boli prostriedky vy-

naložené vládou SR na podporu projektov. Výsledné sumy, so zarátaním všetkých vyššie uvedených výdavkov, predstavujú rádovo desiatky miliónov ročne, čo vzhľadom na počet detí, ktorých situáciu majú zmeniť a hĺbku problémov, zjavne nepostačuje. Množstvo vynaložených prostriedkov sa výrazne zvýši prostredníctvom programov v sociálnej oblasti (štipendií) avšak na dosiahnutie vládou deklarovaných zmien budú potrebné ďalšie prostriedky cielene investované priamo v oblasti školstva.

V uplynulých rokoch sa realizovali doslova desiatky rozsiahlejších a najmä malých experimentálnych overovaní (napr. nulté ročníky boli opakovane overované už od roku 1992, opakovane boli overované rôzne programy súvisiace so zavádzaním rómskeho jazyka do škôl, na Rómov zamerané učebné odbory na SOU). Množstvo projektov a experimentálnych overovaní financovaných z verejných prostriedkov, peňazí súkromných nadácií i prostriedkov zahraničnej pomoci preto navždy alebo na veľmi dlho ostalo v rovine experimentu. Navyše, k absolútnej väčšine takýchto experimentov nie je možné získať žiadne formálne vyhodnotenie a spätný pohľad ukazuje, že ak sa takéto vyhodnotenia aj realizovali, opakujúce sa experimenty v rovnakej oblasti na nich nie vždy stavali.

Celkovo aktivity vlády zjavne nedosiahli kritickú masu na zmenu situácie Rómov vo vzdelávaní. Ide síce o problémy, v ktorých je ťažké v krátkodobom horizonte očakávať výraznú zmenu, avšak rýchlosť, ktorou sa hľadajú riešenia je často nedostačujúca aj vo svetle ambícií priamo deklarovaných vládou.

Rómski asistenti učiteľa – napriek opakovaným záverom experimentálnych overovaní v priebehu vyše 10 rokov i poznatkom zo zahraničia o efektivite využitia tohto mechanizmu, rómski asistenti začali v širšej miere pôsobiť na školách až v ostatných školských rokoch, a to najmä vďaka iniciatíve mimovládnych organizácií. Dodnes nie je financovanie ich činnosti súčasťou štandardného normatívneho financovania a školám preto často pre ich zavedenie chýba motivácia. Právna úprava, ktorá umožnila týmto asistentom pôsobiť na školách mimo „experimentálnych“ projektov bez nutnosti učiteľskej kvalifikácie si takisto vyžiadala dlhé roky trvajúci boj a bola schválená až v roku 2002.

Nulté a prípravné ročníky – experimentálne boli overované od začiatku 90. rokov a Slovenská republika na tieto experimenty opakovane v priebehu 90. rokov poukazovala v správach pre medzinárodné organizácie o opatreniach na odstránenie diskriminácie Rómov. Legislatívne zmeny potrebné na ich rozšírenie boli zavedené až v roku 2002 a nulté a prípravné ročníky stále nie sú prístupné na všetkých školách, kde je zjavný potenciál pre ich využitie.

Vyučovanie rómskeho jazyka a vyučovanie v rómskom jazyku – napriek záväzkom vyplývajúcim z Charty regionálnych a menšinových jazykov i Ústavy SR v súvislosti so vzdelávaním v materinskom jazyku, vyučovanie rómčiny je v štádiu experimentálneho overovania. Podľa Štátnej školskej inšpekcie sa používa rómčina vo vyučovacom procese iba výnimočne (najmä tzv. rómskymi asistentmi).

Obrovskú úlohu v tomto smere zohralo Združenie mladých Rómov (ZMR) v spolupráci s Nadáciou škola dokorán, ktorá asistentov školila. Iba vďaka tlaku ZMR sa podarilo dočasne riešiť financovanie asistentov nesystémovo, prostredníctvom verejnoprospešných prác.

Problémy Rómov vo vzdelávacom systéme teda ostávajú na periférii záujmu verejnosti i štátnych orgánov. S rastúcim podielom rómskych detí v slovenskom školstve bude rásť aj ich podiel na pracovnej sile a bez riešenia problémov vo vzdelávaní pôjde o pracovnú silu, ktorá bude v najbližších desaťročiach Slovensku chýbať (Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, Bratislava, MŠ SR 2004, www.rokovania.sk).

Hlavným problémom vo výchove a vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je emocionalizácia a motivácia. Bez motivácie sa takéto deti nebudú učiť, bez viery v seba a budúcnosť sa nebudú vzdelávať. Prvým krokom je nadviazanie citového vzťahu k deťom, budovanie motivácie a motívov cez ich city, potreby, záujmy a ideály. Posledným krokom je vzdelávanie, riešenie problémov, najmä pre život dôležitých, aktuálnych v súčasnosti dieťaťa (Ondrášová a kol. 2003).

Záver

Pri výchove a vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je vhodné uplatňovať nové, alternatívne formy vyučovania vychádzajúce z ich hodnôt (pokiaľ ide o rómske deti) a tradícií. Začínajúci, ale aj skúsení učitelia s praxou by mali upustiť od tradičných foriem vyučovania a v svojej práci sa viac zamerať na osobnosť žiaka a nezabudnúť aj vychovávať, budovať triedne spoločenstvo.

Jednou zo základných podmienok odstránenia spoločenskej nerovnosti Rómov je zmena filozofie školského systému, ktorý je povinný akceptovať vo výchovno-vzdelávacom procese prítomnosť rómskych detí s ich etnickou, kultúrnou a sociálnou odlišnosťou. Mimoriadny význam má zodpovednosť školy za kvalitu výchovnej zložky vzdelávacieho procesu s cieľom pripraviť rómske

deti k plnohodnotnému občianstvu a pozitívnej emancipácii pri súčasnom úsilí o cieľavedomú orientáciu všetkých detí k tolerantnému súžitiu.

Mimovládne organizácie a cirkvi cítia absenciu dlhodobých štátnych programov, kontinuálnych systematických krokov, nemajú však kompetencie implementovať svoje aktivity do školského systému. Jednotlivci, neformálne i formálne skupiny pedagógov vyvíjajú prirodzenú, intuitívnu, nikým a ničím nenariadenú snahu pomôcť rómskemu dieťaťu tak ako každému inému.

Literatúra:

ĎURIČ, L.- BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia- terminologický a výkladový slovník.* Bratislava : SPN, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.

HORŇÁK, L. 2003. *Výskum marginalizovaných a integračne znevýhodnených skupín.* Príspevok z konferencie, Prešov : Prešovská univerzita, 2003.

LIÉGEOIS, J. 1995. *Rómovi cigáni kočovníci.* Bratislava : Academia Istropolitana, 1995. 196 s. ISBN 80-967380-4.

ONDRÁŠOVÁ, K. a kol. *Súčasný stav vo výchove a vzdelávaní rómskych detí a žiakov (priebežná informácia).* Bratislava : MŠ SR, 2003.

PORTÍK, M. 1996. *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.* Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Prešov, 9. mája 1996 Prešov, PdF UPJŠ, 1996.

ROBBINS, A. 1997. *Nekonečná síla.* Brno : ALMAN, 1997. 437 s. ISBN 80-902079-7-9.

www.mosr.sk [online]. [cit.2018-11-20]. Dostupné z http://www.mosr.sk/data/files/553.pdf

Programové vyhlásenie vlády SR z roku 2002. [online]. [cit.2018-11-20]. Dostupné z http://www.odbory.sk

Správa o stave realizácie štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži SR v rokoch 1990 až 2000. [online]. [cit.2018-11-20]. Dostupné z www.rokovania.sk/File.aspx/Index/Mater-Dokum-3893

Milénium. [online]. [cit.2018-11-20]. Dostupné z www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf

Súčasný stav vo výchove a vzdelávaní rómskych detí a žiakov 2003. [online]. [cit.2018-11-20]. Dostupné z https://www.minedu.sk/sucasny-stav-vo-vychove-a-vzdelavani-romskych-deti-a-mlad

Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže. [online]. [cit.2018-11-20]. Dostupné z https://www.rokovania.sk/File.aspx/Index/Mater-Dokum-64297

Národný akčný plán Dekády inklúzie Rómov. [online]. [cit.2018-11-20]. Dostupné z https://dz2fe.vucke.sk/downloaddoc.ashx?ID=4517

VPLYV EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE DIEŤAŤA NA VZDELÁVANIE

THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON EDUCATION

Beáta Akimjaková

ABSTRAKT:

Súčasná koncepcia vyučovania presadzuje výchovu harmonicky rozvinutej osobnosti. Znamená to nerozvíjať len školské vedomosti a zručnosti, ale aj emócie žiakov. Javí sa nám, že emocionálna oblasť žiakov nie je rozvíjaná do takej miery, ako by bolo potrebné. Emocionálna výchova je dôležitou zložkou rozvoja osobnosti dieťaťa. S tým úzko súvisí rozvoj emocionálnej inteligencie a rozvoj pozitívnych hodnôt dieťaťa predškolského veku. Nemalý vplyv na tomto rozvoji má prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza. Z uvedeného dôvodu sa v predkladanom článku budeme zaoberať nastoleným otázkami spojeným s emocionálnou inteligenciou a jej možným rozvojom v procese vzdelávania.

Kľúčové slová: Emocionálna výchova. City. Emócie. Emocionálna inteligencia.

ABSTRACT:

The current concept of teaching promotes the education of a harmoniously developed personality. It means not only developing school knowledge and skills, but also pupils‘ emotions. We are told that the emotional area of pupils is not being developed to the extent that it would be necessary. Emotional education is an important component of the development of a child‘s personality. This is closely linked to the development of emotional intelligence and the development of the positive values of a pre-school child. The environment in which the child is located has a tremendous impact on this development. For this reason, we will deal with the issues raised in the present article on emotional intelligence and its possible development in the process of education.

Key words: Emotional education. City. Emotions. Emotional Intelligence.

Emocionálna výchova – emócie, emocionalizácia

Emócie – definujeme ako odraz reálnych vzťahov človeka ku skutočnosti, prejavujúcich sa v subjektívnom prežívaní vzťahov k predmetom a ja-

vom, zodpovedajúcim jeho potrebám. Potreby vyjadrujú objektívnu závislosť človeka od vonkajšieho prostredia, sú vždy nedostatkom čohosi, objektívnej skutočnosti. Človek tieto vzťahy subjektívne odráža a prežíva vo forme citov.

City vo všeobecnosti plnia tieto funkcie a vyznačujú sa týmito vlastnosťami:

Funkcia citov:

- *orientačná* /impresívna/ - city signalizujú, čo má pre človeka subjektívny význam, čo môže uspokojiť jeho potreby,
- *regulujúca* /expresívna/ - každé citové prežívanie sa krátkodobo prejavuje reguláciou zmien v organizme a v správaní.

Vlastnosti citov:

- *polarita* /protikladnosť/ - vyjadruje stupeň uspokojenia potreby,
- *ambivalencia* / dvojstrannosť/ - city môžu prechádzať z jedného pólu k druhému,
- *neopakovateľnosť* – k intenzívnej emócii raz prežitého zážitku sa už nemožno vrátiť,
- *nákazlivosť* – je možné prenášať náladu, smiech z jedného človeka na druhého.

Intenzívne prežívanie citu sa prejavuje v emóciách, ktoré regulujú celkové správanie organizmu. Najmasívnejšie zmeny nastávajú u takých druhov emocionálnych prežívaní ako sú: strach, negatívne reakcie hnevu, zlosti, nenávisti, radosti.

Hnev, zlosť, nenávisť sú negatívne reakcie, ktoré sa často vyskytujú tam, kde sa základné potreby neuspokojujú. Emocionálne prejavy radosti vznikajú pri uspokojovaní telesných a duševných potrieb človeka.

City majú tú osobitosť, že sa prejavujú navonok aj v zmenách činnosti rozličných, automaticky prebiehajúcich funkcií a systémov ako je dýchanie, činnosť srdca, nesúvislosť v reči, v mimike.

Pardel a kol. (1979, s. 121-126) klasifikuje city podľa nasledujúcich kritérií.

a) formu prežívania, podľa toho možno rozlíšiť kategórie

afekt

- búrlivé emocionálne vzplanutie, je výrazom postoja k niečomu, smútku za niekým, strachu z niekoho,

- *nálada* – čo do dĺžky trvania a intenzity, je protikladom afektu, je to trvalejší citový vzťah človeka, ktorý nemá určený obsah,
- *vášeň* – silný, pevný a hlboký cit, ktorý ovláda myslenie a konanie človeka.

b) podľa vzťahu citov k prostrediu rozlišujeme

- *nižšie city* – sú spojené s prežívaním biologickej existencie človeka, s uspokojovaním biologických potrieb,
- *vyššie city* – vznikajú v dôsledku závislosti človeka od spoločnosti, respektíve vznikajú u človeka ako spoločenského, kultúrneho tvora, ktorý odráža spoločenské bytie.

Sem zaraďujeme:

- *estetické* – vznikajú pri prežívaní krásna,
- *etické* – vznikajú pri prežívaní morálnych hodnôt,
- *intelektuálne* – vyplývajú z prežívania, poznávania pravdy,
- *sociálne* – vyplývajú z prežívania existencie seba samého, tvoria najvyššiu a najzložitejšiu kategóriu citov regulujúcich vzťahy k ľuďom, prírode, hodnotám.

Emocionalizácia – z pohľadu autorky Zelinovej (In Predškolská výchova, október 1995/96, ročník L, č.3, s. 1) v modele tvorivo-humanistickej výchovy sa chápe ako proces citového zrenia a rozvíjania človeka. Pod pojmom citová zrelosť máme na mysli bohatosť citov a ich správnu kvalitu.

Ideálom je citovo zrelý človek, ktorý má rád poznávanie, krásu, najvyššie hodnoty, ktorý má rád ľudí, tvorivosť, prírodu aj seba. Je to človek, ktorý vie intenzívne prežívať krásu, dobro, múdrosť.

Emocionálna inteligencia a jej význam pre život

Človeka sprevádzajú city a emócie v každodennom živote. Prejavujú sa v jeho vzťahu k svetu, k sebe samému, k okolitým predmetom. Znamená to prežívanie príjemného alebo nepríjemného, kladného alebo záporného, sympatie alebo nesympatie.

Takto sa prejavujú dôležité charakterové vlastnosti človeka. Citové prežívanie súvisí so stavom organizmu. Vedecky podložené dôkazy ukazujú, že podmienkou cítenia, myslenia a rozhodovania je spolupráca emocionálneho a racionálneho mozgu. Goleman (2011, s.18) zdôrazňuje, že „*tieto dva typy*

myslenia, citové a racionálne, spolu väčšinu času harmonicky spolupracujú a kombinujú svoje diametrálne odlišné spôsoby poznania tak, aby sme sa mohli v živote orientovať čo najlepšie. Spomínané stránky bývajú spravidla v rovnováhe. Emócie dodávajú racionálnemu mysleniu energiu a informácie, zatiaľ čo naše racionálne uvažovanie zdokonaľuje a niekedy vetuje emocionálne signály.“ Ak však rozbúrené emócie narušia túto rovnováhu, dostávajú sa do vedenia a odsunú racionálne myslenie stranou. V súčasnej dobe je známe, že na to, aby bol človek úspešný v osobnom živote aj povolaní nestačia len dobré známky v škole a vysoký inteligenčný kvocient. Približne na 80% ovplyvňujú úspech človeka celkom iné faktory. Môžeme k nim zaradiť sociálny pôvod, ale hlavne inteligentné zaobchádzanie s vlastnými a aj cudzími citmi. A tu už hovoríme o emocionálnej inteligencii. Psychológovia Salovey a Mayer použili tento termín ako prví a podľa nich je emocionálna inteligencia tvorená týmito vlastnosťami:

- vcítenie,
- vyjadrovanie a chápanie pocitov,
- ovládanie nálady,
- nezávislosť,
- prispôsobivosť,
- obľúbenosť,
- schopnosť riešenia medziľudských problémov,
- vytrvalosť,
- priateľskosť,
- láskavosť,
- úcta (Shapiro, 2009, s. 14).

Psychológovia zastávajú názor, že zložky, vlastnosti emocionálnej inteligencie sa dajú rozvíjať a naučiť. Dajú sa formovať spoločenským prostredím a výchovou. Rozvíja sa tak obsah citov, aj ich spôsob vyjadrenia. Človek sa ale musí naučiť vedome vnímať city vlastné aj cudzie. Wilding (2010, s. 14) popisuje emocionálnu inteligenciu ako umenie chápania vlastných pocitov a pocitov druhých ľudí a ovládanie svojich pocitov tak, že vedome volíme svoje slová a činy, aby sme dosiahli požadovaný výsledok.

Svoje city môžeme riadiť a prehlbovať iba vtedy, ak sa naučíme vnímať emocionálne signály a akceptovať ich. Cestou k tomuto je naučiť sa byť po-

zorní. Pozornosť nám pomôže správne vnímať a chápať vplyvy a motívy, ktoré na nás pôsobia. Potom nám pomôže aj správne konať.

Ľudia, ktorí sú emocionálne inteligentní, sa nedajú pohltiť citmi, no ich poznanie dokážu využiť. Napríklad na zmiernenie strachu, posilnenie sebadôvery, vedieť čeliť rizikám. Žena, ktorá sa naučila techniku sebaobrany, zo strachu pred nočným prepadom, produktívne zmenila svoj strach. Tým, že dokázala poznať svoje pocity, našla riešenie na ich pozitívne ovplyvnenie. Podobne môže konať žiak, ak nie je úspešný na nejakom predmete v škole. Ak je schopný pracovať so svojimi citmi, môže emócie, ktoré zažíva (hnev, frustráciu), využiť vo svoj prospech a na hodinu sa lepšie pripraviť.

S tým súvisí spôsob nazerania na svet – pohľad optimistický alebo pesimistický. Optimista často dosiahne výsledky, ktoré presahujú jeho skutočnú výkonnosť. Pesimisti často vidia príčiny svojho neúspechu vo vlastnej neschopnosti alebo bezmocnosti. Často o sebe pochybujú a správajú sa preto pasívne.

K rozvoju emocionálnej inteligencie prispieva aj vcítenie sa do emócie druhého človeka, dokázať sa pozrieť na daný problém, situáciu, „jeho očami“, predvídať jeho pocity. Ľudia, ktorí to dokážu, sú vo zvýšenej miere vnímaví na citové signály. Predovšetkým to vedia vnímať neverbálne signály, ktoré určujú atmosféru rozhovoru. Takíto ľudia podvedome preberajú mimiku, intonáciu aj rýchlosť reči svojho partnera. Vytvárajú tak telesný súlad a následne aj citové zladenie. Takýmto spôsobom je možné budovať vydarené vzťahy v zamestnaní, v rodine, v každodennom spoločenskom styku.

Moderná doba so svojimi stresmi a zvýšenými nárokmi na jedinca, spustila lavínu depresií, úzkosti, nespavosti a chorôb, pri ktorých je ťažké zvládať svoje emócie. Preto, ako píše psychiater Michael Norden (Shapiro, 2009, s. 8) „*väčšina z nás sa snaží liečiť pri tom sama, aby udržala svoje emócie pod kontrolou používaním rôznych látok od kofeínu po kokaín. Nevyhne sa tomu prakticky nikto*.“

Podobné problémy sa v dnešnej dobe týkajú aj detí. Sociológovia sa domnievajú, že za závažné detské problémy sú zodpovedné zmeny v spoločenských vzorcoch. Veľké množstvo rozvodov, často negatívny vplyv televízie a internetu, nedostatok úcty k dospelým, ku škole a stále kratší čas, ktorí trávia deti spolu s rodičmi. Podľa nás preto môže byť veľmi užitočné učiť deti schopnostiam emocionálnej inteligencie, nielen ak majú problémy. Rozvíjanie týchto schopností je základným stavebným kameňom k tomu, aby sme z našich detí vychovali zodpovedných, citlivých a tvorivých ľudí. Vplyv týmto smerom sa vypláca, pretože ak sa deti naučia včas zaobchádzať dobre s vlastnými citmi,

pravdepodobne budú v škole úspešnejšie ako rovnako nadané, emocionálne však menej obratné deti. Deti emocionálne zdatnejšie si ľahšie nájdu priateľov, sú menej náchylné na poruchy správania, budujú si lepší vzťah k rodičom a neuchyľujú sa k užívaniu drog. Psychológovia sa zhodujú, že chorobné závislosti môže zapríčiniť množstvo faktorov. Môžu to byť aj ťažké životné okolnosti: nestabilná situácia v rodine, manželské problémy alebo rozvod rodičov, závislosť niektorého z rodičov od alkoholu, školské a pubertálne problémy, strata zamestnania, priveľké nároky v povolaní. Spoluzodpovedné sú aj spoločenské aspekty: konzumné myslenie blahobytnej spoločnosti, strata hodnôt a noriem a z toho vyplývajúci nedostatok orientácií, anonymita vo veľkomestách, sídliskách, veľkých školách, vykorenenie v dôsledku vysokej mobility (Märtinová, Boecková, 1998, s. 144).

O tom, či tieto faktory ovplyvnia človeka tak, že sa uchýli k závislosti, rozhoduje stav jeho emocionálnej zrelosti, do akej miery dokážu zaobchádzať s ťažkými životnými situáciami. Predsa nie každý mladý človek, ktorému sa rozviedli rodičia, sa stane drogovo závislým. Človek, ktorý si dokáže navodiť dobrú náladu sám, nepotrebuje hľadať uspokojenie a šťastia v alkohole či drogách. Ten, kto vie rozptýliť strach, sklamanie alebo zlosť, nepotrebuje v stresových situáciách psychotropné látky.

Märtinová, Boecková (1998, s. 147) vo svojej publikácii upriamujú pozornosť na výskumy Klausa Hurrelmana, ktorý sa zaoberal výskumom medzi mládežou a ktorý hovorí: „*Hlavnou vstupnou bránou k závislosti je potreba odsunúť niečo nepríjemné a vytvoriť si zdanlivo lepšie zážitky.*“ Takýto ľudia nevedia sami nájsť uspokojenie, chýba im dôvera samých v seba a preto to všetko hľadajú inde.

Štruktúra kvalít emocionálnej inteligencie

Na skutočne všestranné zvládnutie života, profesie je najdôležitejšie disponovať piatimi emocionálnymi vlastnosťami, ktoré vlastne tvoria súčasť emocionálnej inteligencie. Niekde sa hovorí aj o piatich základných kameňoch. Medzi nimi nie sú výrazné rozdiely, vzájomne sa prelínajú.

Ide o tieto:

1. Sebauvedomenie, sebavedomie.
2. Sebaovládanie.
3. Motivácia.
4. Empatia.
5. Sociálna kompetencia – obratnosť v spoločenskom styku.

Sebauvedomenie, sebavedomie znamená poznanie vlastných citov, uvedomenie si svojich silných a slabých stránok, potrieb a motívov ku konaniu. Takíto ľudia sú sebavedomí, veria si, nie sú príliš kritickí a ani prehnane optimistickí. Sú k sebe i k okoliu úprimní a vedia rozoznať, ako ich city ovplyvňujú ich samých a aj ostatných. Znamená to, že venujú neustálu pozornosť vnútornému stavu svojej mysle, dokážu rozpoznať, čo cítia a prečo, dokážu identifikovať udalosti, ktoré viedli k ich emocionálnemu rozrušeniu. Je preto nutné pozorne vnímať to, čo vidíme a počujeme a nie to, čo si myslíme, že vidíme a počujeme. Ak to nedokážeme, môže sa veľmi ľahko stať, že chybne interpretujeme to, čo počujeme alebo zažívame. Namiesto toho, aby sme si vec premysleli, urobíme záver, ktorý považujeme vo svojej mysli za skutočnosť. Necháme, aby nás daná vec natoľko emocionálne rozladila, že stratíme schopnosť racionálne jednať. Podľahneme nevhodným citom a podľa nich jednáme.

Z toho vyplýva, ak chceme rozvíjať svoje sebauvedomenie, musíme sa naučiť:

- rozoznať svoje emócie dostatočne včas, aby sme boli schopní ich ovládnuť skôr, než sa nám vymknú spod kontroly,
- ponúknuť sami sebe spôsoby jednania, namiesto automatickej reakcie „nemohol som si pomôcť“,
- viac si dôverovať pri výbere vhodných reakcií,
- rozvíjať svoje emocionálne myslenie tak, aby sme mali na výber dostatok spôsobov, ako reagovať v krízových situáciách.

Nie je to také zložité, ako to na prvý pohľad vyzerá. Musíme len venovať sami sebe väčšiu pozornosť a mať snahu niečo zlepšiť. Wilding (2010, s. 65) sa opiera o vyjadrenia profesorky psychológie Petruschka Clarkesonová, ktorá tvrdí, že v živote neexistuje nič také ako neúspech. Je buď úspech alebo skúsenosť, z ktorej sa môžeme poučiť.

Sebaovládanie znamená zvládanie svojich emócií aj za nepriaznivých okolností. Je to vlastne ustavičný „vnútorný dialóg“, ktorý nás vedie k tomu, aby sme sa nestali otrokmi vlastných citov. Ide tu o to, čo urobíme so svojimi citmi, ako kultivovane ich dokážeme riadiť. Kto dokáže ovládať svoje city, správa sa zodpovedne, cíti sa sebaisto. Znamená to potlačenie impulzívnosti, schopnosť zvládať úzkosť a strach. Sebaovládanie je niečo, čo nie je navonok zjavné, čo sa manifestuje schopnosťou vzdorovať stresovým situáciám. Schopnosť rozpoznať a zvládnuť vlastné duševné stavy je dôležitá v každodennom živote, doma i na pracovisku. Ľudia s touto schopnosťou zostávajú pokojní,

vyrovnaní a pozitívne naladení a ani v náročných situáciách nestrácajú hlavu. Dokážu jasne uvažovať a zostávajú sústredení na podstatu vecí. Dodržiavajú základné pravidlá slušnosti, dokážu si priznať chybu a upozorniť na chybu iných. Za každých okolností konajú podľa dohodnutých pravidiel a sú vždy ochotní pomôcť.

K schopnostiam na zlepšenie sebaovládania patrí aj adaptabilita, schopnosť prispôsobovať sa zmenám. Takýto ľudia sa dokážu „za pochodu" prispôsobiť novým nárokom, nečakaným situáciám. Majú dokonca radosť zo zmeny, pokladajú to za nové výzvy. Naopak, jedinci s nízkou mierou prispôsobivosti sú pri nečakaných zmenách sužovaní obavami a úzkosťou. Prispôsobiť sa zmenám pre nich znamená zásah do duševnej rovnováhy. Tí, ktorí v tejto emocionálnej oblasti nevynikajú, musia vynaložiť veľa energie na prekonanie takýchto prekážok, na prispôsobenie sa zmeneným podmienkam. Niekedy to nedokážu a cúvnu.

Sebaovládanie znamená zmenu svojich postojov, emócií. Je to schopnosť pozitívneho myslenia, zvládanie negatívnych myšlienok, ich zmena na pozitívne. Ak sa naučíme rôzne spôsoby na zmenu negatívnych myšlienok, sme o krok bližšie k dokonalejšiemu ovládaniu citov. Môže to byť napríklad schopnosť relaxácie, ktorá nám pomôže zmeniť telesné reakcie na stres; humor, pretože dobrá nálada zlepšuje napríklad našu flexibilitu; rozoznávanie negatívnych myšlienok a ich zmena. „Dobrá nálada, ak trvá, nám umožňuje myslieť pružnejšie a komplexnejšie. Je teda pre nás ľahšie nachádzať riešenia tak osobných, ako aj intelektuálnych problémov. Z toho vyplýva, že môžeme niekomu pomôcť s riešením problému jednoducho tým, že mu povieme vtip. Smiech, podobne ako povznesená nálada, pomáha ľuďom myslieť širšie a voľnejšie asociovať; vnímať súvislosti, ktoré by im inak unikli" (Goleman, 2011, s.85).

Motivácia je schopnosť vytrvať aj napriek nepriaznivej okolnosti. Poskytuje nám energiu a silu, aby sme dosiahli pozitívne ciele a výsledky. Motivácia nám vlastne umožňuje zvládnuť situáciu a fungovať, ak je náš emocionálny stav negatívny, pomôže nám lepšie zvládnuť negatívne emócie. Každý človek má vo svojom živote cieľ, ktorý chce dosiahnuť. Na jeho dosiahnutie musí mať dostatočnú motiváciu. Musí využiť svoj záujem, vášeň, energiu a vytrvalosť. Musí dokázať zvládať svoj duševný stav a ovládať svoje pocity, aby mu pomohli dosiahnuť cieľ. Ak máme priateľov, ktorí nám pomôžu, keď to potrebujeme, sme šťastní. Človek sa však nemôže spoliehať iba na ostatných, že ho

povzbudia. V živote sa musíme spoliehať predovšetkým na seba, na vlastnú schopnosť motivácie.

Potrebujeme sebamotiváciu na plánovanie a hľadanie životných cieľov aj na ich zvládnutie. Jej súčasťou sú také vlastnosti ako je ctižiadosť, lojalita, iniciatíva, optimizmus. Ctižiadosť je snaha o zlepšenie vlastnej práce, túžba vyniknúť, smerovanie k dokonalosti. Ctižiadostiví ľudia si stanovujú náročné ciele a nespúšťajú ich zo zreteľa a v záujme ich dosiahnutia podstupujú mierne riziká. Majú silnú potrebu získavať informácie, minimalizovať riziko neúspechu a nájsť najlepšie riešenie, majú potrebu permanentného sebavzdelávania. Lojalita je stotožnenie sa s cieľmi a zámermi celej skupiny či organizácie. Ľudia s touto vlastnosťou, v záujme dosiahnutia skupinového cieľa, ochotne podstupujú i osobné obete. Pri rozhodovaní sa riadia rebríčkom hodnôt celej skupiny a aktívne vyhľadávajú cesty k splneniu spoločnej úlohy.

Iniciatíva je schopnosť pohotovo sa chopiť príležitosti. Iniciatívni ľudia dokážu aktívne vyhľadávať úlohy navyše, v záujme cieľa dokážu vo vhodnej miere porušiť pravidlá, svojím pracovným elánom dokážu strhnúť ostatných. Takíto ľudia konajú skôr, ako sú k tomu okolnosťami prinútení. Iniciatíva je vlastnosť prevažne vítaná, ale je potrebné, aby bola vyvážená istým spoločenským taktom.

Optimizmus znamená ísť vytrvalo za svojim cieľom, je to ochota prekonávať prekážky, schopnosť odložiť uspokojenie potreby na neskorší čas. Goleman (2011, s. 87) tvrdí, že *„z hľadiska emocionálnej inteligencie je optimizmus postoj, ktorý zvyšuje našu odolnosť voči apatii, beznádeji alebo depresii v ťažkých životných situáciách.“* Optimistov poháňa viera v úspech, nie strach zo zlyhania, neúspech vnímajú ako nepriazeň vonkajších okolností, nie ako osobné zlyhanie. Vysvetľujú si ho príčinami, ktoré sa dajú zmeniť. Snažia sa poučiť z vlastných chýb a v budúcnosti sa im vyhnúť.

Empatia je schopnosť rozoznať a pochopiť rozpoloženie a pocity druhých ľudí. I keď bola kedysi považovaná za vrodenú schopnosť, odborníci sa v súčasnosti zhodujú, že schopnosť empatie a empatickej komunikácie sa dá naučiť (Wilding, 2011, s. 29). Znamená to že sme schopní „vcítiť sa“ do pocitov iného človeka. Toto dokáže len taký človek, ktorý si vie uvedomiť a identifikovať vlastné city. Podľa Golemana (2011, s. 95) *„empatia pramení zo sebauvedomenia: čím otvorenejší sme k vlastným emóciám, tým lepšie dokážeme rozoznávať a chápať city ostatých*.“

Zaujímavý pohľad na empatiu podal Rogers (In Wilding, 2010, s. 154), kde uvádza, že empatia sa rozumie schopnosť vnímať bolesť alebo potešenie

druhého človeka a vnímať príčiny tejto bolesti alebo potešenia rovnako, ako ich vníma on, ale vždy s plným vedomím, že je to tak, ako by som ja sám cítil bolesť či potešenie a tak podobne.

Empatickí ľudia majú blízky a dôverný vzťah k ostatným ľuďom, dokážu s nimi jasne a otvorene komunikovať, majú úprimný záujem o problémy iných ľudí. Dokážu pochopiť postoj iného človeka aj keď sa s ním nestotožňujú. Empatia je nepochybne základom pozitívnych vzťahov a komunikácie. Ak dokážeme vnímať a chápať postoje ostatných, je pravdepodobné, že dokážeme jednať v ich prospech, pomáhať im a podporovať ich.

Empatia sa občas zamieňa so súcitom. Súcit je síce sympatická emócia, no znamená vyjadrenie postoja človeka, vyjadrenie, že nám je dotyčného ľúto. Empatia ale znamená pochopenie postoja človeka aj vtedy, ak s ním úplne nesúhlasíme.

Sociálna kompetencia – obratnosť v spoločenskom styku je schopnosť dobre vychádzať s ľuďmi založená na vnímaní, porozumení a uznaní ich emócií. Ide o schopnosť vytvárať sociálne vzťahy, byť flexibilný. „*Dobré sociálne schopnosti sú dôležité, pretože v sebe spájajú niekoľko ďalších emocionálnych schopností a úroveň spoločenskej interakcie je všeobecným ukazovateľom vašej emocionálnej inteligencie*“ (Wilding, 2011, s. 30).

Ľudia sú spoločenské bytosti, preto prípadný nedostatok sociálnej kompetencie môže pre takýchto ľudí znamenať život v osamení, sklon k depresiám a úzkostiam. Sociálne kompetentné osoby si nájdu cestu k mnohým ľuďom, sú obľúbení a obklopení ľuďmi, v ich blízkosti sa ostatní cítia príjemne.

Najdôležitejšie súčasti sociálnej kompetencie:

1. *Schopnosť ovplyvňovať* - vedieť zvoliť správnu taktiku na získanie súhlasu.
2. *Schopnosť komunikácie* - vysielanie jasných signálov, informácií.
3. *Vodcovské schopnosti* - schopnosť nadchnúť ostatných pre nejaký cieľ, vedieť ľudí viesť.
4. *Ochota k zmenám* - podnecovať a organizovať prospešné zmeny.
5. *Schopnosť zvládať konflikty* - obratnosť vo vyjednávaní a urovnávaní sporov.
6. *Schopnosť vytvárať väzby* - podpora užitočných vzťahov v skupine, schopnosť prispieť k jej stmeleniu.
7. *Schopnosť spolupracovať* - spolu s ostatnými členmi skupiny smerovať k vytýčeným cieľom.

Sú to práve tieto schopnosti, ktoré nám umožňujú konštruktívne jednať s ľuďmi. Nedostatky v tejto oblasti vedú k opakovaným katastrofám v medziľudských vzťahoch alebo k spoločenskej neobratnosti. Úplná absencia týchto zručností môže byť príčinou stroskotania vzťahov dokonca aj u intelektuálne nadaných ľudí, pretože bez nich sú arogantní, protivní či necitliví. Tieto sociálne schopnosti umožňujú človeku prirodzene ovplyvňovať priebeh rozhovoru, byť inšpiráciou a povzbudením pre ostatných, rozvíjať intímne vzťahy a pôsobiť na rozhodovanie ostatných ľudí Goleman, 2011, s. 108).

Vplyv rodiny a školy na vývoj emocionálnej inteligencie detí

Základy emocionálnych zručností sa kladú zavčasu. Pre formovanie citového sveta dieťaťa sú rozhodujúce jeho prvé tri roky. Je to práve rodina, kde si deti utvárajú základné schopnosti, ako je sebaovládanie, sebadôvera, akceptovanie všetkého nového, empatia, radosť zo styku s inými ľuďmi. Samozrejme, na toto majú najväčší vplyv rodičia, teda ľudia, ktorí sú s dieťaťom najčastejšie. Už v siedmom mesiaci dieťaťa môžeme badať citový príklon k najbližším ľuďom v jeho okolí. Citová zložka osobnosti sa totiž vytvára najskôr. Práve preto nemôžeme odkladať citovú výchovu v rodine s argumentom, že také malé dieťa ešte nemôže nič vnímať.

Výskumy dokazujú, že aj keď sa dieťa rodí s určitými citovými dispozíciami, uchováva si ich mozog určitý stupeň pružnosti. Dokážu sa naučiť nové emocionálne a sociálne zručnosti, ktoré vytvoria nové nervové cesty v ich mozgu. Bolo by ideálne, keby si rodičia a vychovávatelia boli vedomí tejto skutočnosti a dokázali sa naučiť prehodnocovať niektoré svoje výchovné postupy.

Často je nepochopiteľná úplná ľahostajnosť niektorých rodičov k vlastným deťom. Je im absolútne jedno, čo robia vo voľnom čase, s kým sa kamarátia, s kým sa stretávajú, ako sa im darí v škole. Deti sa často vyjadrujú, že im na rodičoch najviac prekáža nezáujem o ne tým, že neprejavujú nijaké uznanie, nijakú pozornosť a lásku, žiaden cit, dokonca ani negatívne city – ako sú zlosť, namrzenosť, hnev. Takáto ľahostajnosť vedie deti neraz k tomu, že v snahe vzbudiť záujem vykonajú niečo nepremyslené, neuvážené (Fižová, 2002, s. 10).

Dôležitou úlohou je rozvíjať mravné a estetické hodnoty dieťaťa, aby dokázalo rozlíšiť dobro od zla, citlivosť od hrubosti, krásu od nevkusu a podobne.

Gondová (1994, s. 18) zdôrazňuje, že „*tým, že dieťa prežíva v rodine opakovane určité citové zážitky, utvárajú sa u neho základné citové reakcie, ktoré automaticky uplatňuje aj v iných životných situáciách – utvára si základ-*

ný fond správania. Deti, ktoré vyrastajú v citovo bohatom rodinnom prostredí, plnom vzájomnej lásky, úcty a dôvery, v dospelosti budú prejavovať väčšiu schopnosť milovať ľudí, ako deti, ktorých rodičia citovú výchovu zanedbávajú." Ak sa deti naučia, že každý člen rodiny má svoje potreby a nálady, vedia sa v dospelosti lepšie vcítiť do nálad a želaní iných, vedia ich skôr pochopiť. Na rozdiel od detí, ktoré boli vychovávané ako stredobod rodiny.

Dnes už nemožno pochybovať o tom, že deti potrebujú pociťovať predovšetkým lásku, hoci nie všetci rodičia majú predstavu, aká má byť jej podoba. Rodičia by si mali sústavne všímať pocity svojho dieťaťa, napríklad potrebu láskania alebo vzájomného rozhovoru. Ak sa tak nedeje, dieťa prestane tieto pocity prejavovať. Niektorí rodičia tak činia v presvedčení, že to nie je dôležité. Neuvedomujú si dôležitosť takýchto, zdanlivo bezvýznamných, citových zážitkov pre ďalší vývoj dieťaťa. Tiež je však nesprávne, ak rodičia citovú starostlivosť preháňajú, napríklad vyžadujú nežnosti od dieťaťa vtedy, keď sa už ono zaujalo niečím iným. Nežnosti môže potom dieťa spájať s nepríjemnými zážitkami a nebude preukazovať navonok ich potrebu.

Chybu robia aj prehnane tolerantní rodičia, ktorí neurčia deťom hranice správania. Nechávajú na samotnom dieťati, ako bude zaobchádzať so svojimi citmi a ich prejavmi. Dieťa tak stráca možnosť odpozorovať určité stratégie zaobchádzania s citmi, napríklad ako zvládať agresivitu, hnev alebo strach. Určite si v procese svojho vývoja samé dieťa vytvorí vzorce správania a prejavovania citov. Je známe, že zručnosti v tejto oblasti, získané v detstve, sú ďaleko významnejšie a trvalejšie. Už batoľatá cítia prostredníctvom naladenia svojej matky jej náladu a tiež vnímajú do akej miery matka vie, ako sa cíti dieťa. Ak sa to deje dostatočne často, dáva to dieťaťu pocit bezpečia, pretože je s matkou citovo spojené. Goleman (2011, s. 98-99) sa opiera o tvrdenia Daniela Sterna, ktorý je toho názoru, že tieto nespočetnekrát opakované okamžiky naladenia alebo naopak nepochopenia medzi rodičom a dieťaťom vytvárajú naše citové postoje a predstavy, ktoré si ako dospelí prenášame do intímnych vzťahov. Ďalej sa domnieva, že vďaka týmto okamžikom sa začne u dojčaťa rozvíjať presvedčenie, že ostatní ľudia môžu a aj budú zdieľať jeho pocity. K tomuto dochádza asi vo veku ôsmich mesiacov. V tej dobe si deti začínajú uvedomovať, že existujú oddelene od ostatných, toto presvedčenie sa počas života ďalej rozvíja v spoločenských vzťahoch. Keď rodičia nie sú s dieťaťom zladení, dieťa to vníma ako intenzívny stres.

Ako už bolo povedané, aby sme dokázali prejaviť porozumenie iným ľuďom, musíme dosiahnuť určitý stupeň sebaovládania, teda poznania svojich citov. Prvé prejavy zvládania vlastných emócií sa objavujú okolo druhého roka

života dieťaťa. Batoľa už dokáže trpezlivo čakať, taktizovať alebo sa hádať, aby dosiahlo čo chce. Používanie fyzickej sily ustupuje, objavuje sa trpezlivosť, ktorá aspoň niekedy vystrieda výbuch hnevu. Môžeme teda povedať, že už u takýchto malých detí badáme rozvoj dvoch základných emocionálnych zručností – sebaovládania a empatie.

Správne prejavovanie svojich pocitov je jednou zo základných súčastí emocionálnej inteligencie. Deti sa to učia po celý čas, podľa určitej nepísanej spoločenskej dohody. V literatúre môžeme nájsť termín *pravidlá prejavu*. V tejto oblasti nachádzame dosť veľké rozdiely medzi jednotlivými kultúrami. Existuje niekoľko základných typov spoločenských pravidiel. Je to napríklad tzv. japonská norma, ktorá vyžaduje minimálny prejav negatívnych emócií v prítomnosti autoritatívnej osoby. Ďalším typom je preháňanie svojich pocitov tým, že zvýrazníme svoje emocionálne prežívanie. Príkladom môže byť malé dievčatko, ktoré s bolestivou grimasou a plačom beží k mame, aby sa posťažovalo, že ju jej brat trápi. Iným typom je nahrádzanie jedného citu druhým. Tento typ sa používa v niektorých ázijských kultúrach, kde je nezdvorilé povedať nie. Preto namiesto toho uisťujú človeka o opaku, aj keď je to vlastne falošné. V správaní človeka sa miešajú rôzne typy prejavov. Je dôležité, či dokážeme vystihnúť, kedy je vhodné ktorý použiť. Tieto pravidlá si osvojujeme zavčasu a väčšinou bez priameho vysvetľovania. Dieťa skrátka robí to, čo okolo seba vidí. Jednanie dospelých, predovšetkým rodičov, je pre neho smerodajné.

Príklad: Na návšteve u starých rodičov sa tešíme z darčeka, ktorý nám darovali a doma potom vyjadríme z neho sklamanie. Dieťa si z toho zoberie ponaučenie, že musí svoje skutočné city skrývať, ak by ich prejavom mohlo ublížiť niekomu, koho má rado. Alebo podľahneme svojim emóciám ak nás niekto rozčúli, reagujeme agresívne. Dieťa, ktoré je toho svedkom, môže prevziať model takéhoto správania a v podobnej situácii tiež reagovať agresívne. Agresívni rodičia, ktorí tak konajú stále, dávajú príklad svojim deťom.

Tie to berú ako základný vzorec správania a všetky konflikty riešia násilím. Keď ich premôže zlosť, použijú na jej zvládnutie stratégiu, ktorú odpozorovali od rodičov. Nemajú vo svojom repertoári naporúdzi iné riešenie. Agresívne deti trpia často osamotením. Ostatní rovesníci sa ich zo strachu stránia, nechcú s nimi prísť do konfliktu. Tak vzniká akýsi začarovaný kruh. Agresívne, odstrčené deti páchajú znovu násilie v túžbe po uznaní a pozornosti. Negatívna pozornosť je pre nich lepšia ako nijaká. Práve preto sa takýto mladí ľudia z túžby po spolupatričnosti začleňujú do skupín, v ktorých je násilie spôsobom

zábavy. Agresivita sa tu posilní, lebo takýmto spôsobom si získajú rešpekt u ostatných.

Viacerí autori, zaoberajúci sa výchovou, sa zhodujú v tom, že od útleho detstva by sa v rodine i v škole mali uplatňovať tieto prístupy pri citovej výchove:

- preukazovať deťom lásku, nežnosť, dobrotu, dôveru v nich,
- tolerovať ich prejavy správania, cítenia a myslenia,
- dieťa, ktoré pociťuje od okolia istotu, dôveru, a citové teplo, sa skôr naučí ovládať svoje sklamania,
- dieťa by malo dospelým vo svojom okolí veriť a malo by mať pocit priateľstva, priateľských postojov a správania,
- dospelých vo svojom okolí má vnímať ako ľudí, s ktorými sa môže kedykoľvek o čomkoľvek porozprávať.

Čo môže nastať, ak citová výchova zlyhá alebo je zanedbávaná? Dieťa sa nenaučí spracovať také emócie ako sklamanie, strach, hnev, frustráciu, nevybuduje si trvalý pocit vlastnej hodnoty. Účinky sa potom prejavia nielen v partnerských vzťahoch, v zamestnaní, ale ich výsledkom môže byť násilie, užívanie drog, sebadeštrukčné správanie.

Deti, ktoré zažijú málo lásky, málokedy nadobudnú stabilnú citovú úroveň. Príčinu toho, že im rodičia nepreukazujú dostatok pozornosti a lásky, hľadajú v sebe, obviňujú sa. Majú nízku sebadôveru, sami seba vidia negatívne, osvojili si skrátka pesimistický postoj. Za neúspechom vidia svoju neschopnosť, svoje zlyhanie, obviňujú sami seba, namiesto toho, aby sa pokúsili o zmenu. Neúspechy sa stále opakujú, deti zažívajú frustráciu, sklamanie a to sú city, ktoré sú najčastejšie podnetom k agresívnemu správaniu.

Podľa Sotáka (2003, s. 13), mladí ľudia by sa mali naučiť poradiť si s neúspechom. Ak nedostanú takúto možnosť vo svojej rodine, mohla by ju sčasti nahradiť škola. To predpokladá záujem a citlivý prístup pedagógov. „Učiteľ musí byť aj psychológom. Znalcom ľudskej duše. Je to organická súčasť jeho pedagogicko-didaktickej kompetencie. Už pred storočiami J. A. Komenský v Didactice magna zdôrazňoval, že učiteľ musí poznať duševný vývin a schopnosti dieťaťa. Je to fundament tvorivo-humanistického vzťahu k žiakovi.

Nepriama výchova, teda výchova osobným príkladom, je veľmi dôležitá. Deti mladšieho školského veku si často vytvárajú silnú citovú väzbu k svojmu

učiteľovi. Poznáme obdobie vo vývoji dieťaťa, kedy ho uznáva viac, ako rodičov. Je dobré, ak to učiteľ využije pre pozitívny rozvoj emocionálnej stránky u detí.

Jednoznačne akceptujeme názor Štúra (2013, s. 4), ktorý tvrdí, že „*nie ten, kto ľahko zvláda školské problémy, je najlepšie pripravený na životné úskalia. Vyriešiť problém, na ktorý sme sa nemohli doma* pripraviť, vyžaduje viac než znalosti. Tvorivosť i odvahu. Nie každý *jednotkár má zabezpečenú slávnu kariéru. Vysporiadať sa s problémami a nepodľahnúť neúspechu je neraz hodnotnejšie aj radostnejšie než pedantné splnenie každej úlohy*."

Ak sa žiaci stretávajú s učiteľom emocionálne inteligentným, potom chodia do školy radi, učia sa bez strachu, čo prispieva k budovaniu zdravého sebavedomia. Deti pozitívne ovplyvňuje humánny postoj učiteľa. Hlavne vtedy, ak takýto učiteľ dokáže preukázať svojim žiakom rešpekt, dokáže sa vcítiť do ich pocitov a postojov. Takto učiteľ prispieva k pozitívnemu naladeniu celého školského dňa a celého triedneho kolektívu. Pracovný školský deň je potom menej poznačený strachom, zlosťou, nespokojnosťou, agresivitou. To je v súčasnosti veľmi pozitívne, pretože agresivity je okolo nás príliš veľa.

Učitelia, ktorí konajú opačne a pravidelne prejavujú žiakom pohŕdanie, sa nemôžu čudovať nad ich správaním, ktorým bezohľadne ubližujú svojim spolužiakom. Dokážu sa bezcitne vysmievať za rôzne nedostatky, za neúspech v škole, alebo jednoducho za to, že sa niečím odlišujú.

Mnohí pedagógovia namietajú, že na budovanie správnych emocionálnych postojov nie je v škole, vo výchovno-vzdelávacom procese priestor. Gajdošová, Herényiová (2006, s. 10) zdôrazňujú, že „*pre súčasnú školu je charakteristické, že napriek deklarovanému cieľu tj. komplexnému a harmonickému rozvoju osobnosti žiaka, kladie dôraz predovšetkým na jeho výkonnosť a školskú úspešnosť, ktorej kritériom je známka. V pozadí zostáva citový a sociálny vývoj žiakov, rozvoj ich samostatnosti, tvorivosti, talentu. Málo sa pamätá na negatívne dôsledky pomerne náročných vzdelávacích požiadaviek našich škôl, na harmonický osobnostný vývoj a psychické zdravie žiakov.*"

Moderná didaktika však neustále dokazuje, že ukazovateľom efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu je okrem tradične uznávaného osvojovania vedomostí a zručností aj celkový rozvoj osobnosti žiaka, s jeho schopnosťami, osobnými vlastnosťami, záujmami, postojmi, hlavne úroveň jeho duševného zdravia.

Na školu, ako vzdelávaciu inštitúciu upozorňujú aj Märtinová, Boecková (1998, s. 132), kde o prichádzajúcich žiakoch a vyrovnávanie sa so sociálnymi problémami hovoria nasledovne: „*vzhľadom na emocionálne a sociálne*

nedostatky, s ktorými prichádzajú do školy prváčikovia, nemôžu sa školy naďalej obmedzovať len na sprostredkovanie vedomostí. Ak škola naozaj chce pripravovať na život, musí napomáhať rozvoju celej osobnosti žiakov.“

Nové koncepcie vyučovania, ktoré sa snažili zahrnúť do učebného procesu zvýšený dôraz na city pri výchove detí, sa objavili už v prvej tretine 20. storočia u pedagógov ako Mária Montessoriová, Célestín Freinet, Peter Petersen. Snažili sa vo svojich koncepciách vyvážiť bifľošský systém hľadaním nových prístupov k výchove detí. Takých, ktoré by podporovali dieťa v raste, vo vývoji. Namiesto učiteľovho prednášania a memorovania vedomostí mala nastúpiť vlastná skúsenosť a objavovanie.

Ako zdôrazňuje Zelina (1994, s. 11) existujú rozbory ľudskej psychiky, ktoré hovoria, že moderný človek je príliš rozumný, je intelektuál, pritom čím viac presadzuje svoju rozumnosť, tým viac potláča svoje city. Kultúra si vypracováva zvyky, ktoré nechcú, aby sa na verejnosti ukazovali ľudské city. Preto je dôležité, aby moderná výchova rehabilitovala city človeka, aby ich rozvíjala, aby predišla ľudskej citovej invalidite.

Môžeme spomenúť aj koncepciu tvorivo-humanistickej výchovy, ktorého autorom je Miron Zelina, a ktorého jedným z východísk je aj to, že výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie. Tento systém kladie v ostatných východiskách dôraz na tieto stratégie:

- *kognitivizácia* – rozvoj myslenia a schopností riešiť problémy,
- *emocionalizácia* – rozvoj citov a emócií,
- *motivácia* – rozvoj záujmov,
- *socializácia* – rozvoj medziľudských vzťahov,
- *axiologizácia* – rozvoj pozitívnej hodnotovej orientácie,
- *kreativizácia* – rozvoj tvorivosti (Zelina, 2011, s. 15).

Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike presadzuje tiež myšlienku humanizácie a demokratizácie školy. Tento program dáva dôraz na človeka, rešpektuje jeho osobitosť, posilňuje možnosť jeho sebarealizácie. Zdôrazňuje potrebu rozvíjať nielen kognitívny, ale hlavne sociálno-emocionálny vývoj jedincov v školskom prostredí (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 11). Ide v ňom predovšetkým o systematickú spoluprácu všetkých odborníkov, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní. Vyžaduje dôraznejší vstup psychológie a psychologických služieb priamo do procesu

vzdelávania, predpokladá výraznejšiu úlohu školského psychológa. Čo znamená významný moment pre vplyv na rozvoj duševného zdravia našich žiakov.

Psychológovia a pedagógovia v školách, školských zariadeniach majú v súčasnosti také úlohy, ako je vytváranie optimálneho prostredia, aby sa zabránilo vzniku sociálnopatologických javov (agresivita, šikanovanie, záškoláctvo, drogové závislosti, narastajúci stres, napätie, konflikty). Ďalej pre žiakov a učiteľov spoluvytvárať podmienky na rozvoj ich kognitívnej oblasti, emocionálnej oblasti (získavanie emocionálnej zrelosti a emocionálnej inteligencie), motivácie, prehlbovanie vzťahov s ostatnými (socializácia), udržiavanie fyzického a psychického zdravia, kreativitu. Celkove formovať u žiakov a učiteľov zmysel pre ľudské hodnoty ako láska, tolerancia, dôvera, otvorenosť, úcta, čestnosť, rešpekt, priateľstvo, vzájomná pomoc a komunikácia, tvorivosť. Gajdošová, Herényiová (2006, s.12) ďalej poukazujú na princípy výchovy a vzdelávania podľa

Dreikursa a Greya, ktoré charakterizujú nový prístup k vytvoreniu humanistickej školy s nasledujúcimi charakteristikami:

stimulácia namiesto nátlaku

- tradičný autokratický spôsob motivovania detí nátlakom zvonku treba nahradiť vnútornou motiváciou,
- základný princíp komunikácie založiť na vzájomnom rešpekte.

metódy a postoje

- dokázať dieťa ovplyvniť a získať pre spoluprácu.
- *vzdelávanie rodičov*
- počítať s dôsledkami toho, že dnes sa deti cítia viac slobodné a oprávnené robiť to, čo sami chcú,
- naučiť sa posedieť si s deťmi ako s rovnocennými partnermi, diskutovať o problémoch týkajúcich sa celej rodiny a spoločne hľadať riešenia.

zmenená rola učiteľa

- pomáhať žiakom pri ich adaptácii,
- ovplyvňovať chovanie a postoje žiakov,
- vzdelávať sa v psychodynamike a skupinovej dynamike a v riešení problémov s deťmi s poruchami učenia a správania

psychologické postupy

- vo výchove zvoliť povzbudzovanie, sociálnu interakciu a skupinovú diskusiu.

Vikartovský (2003, s. 7) uvádza vo svojich analýzach, že hlavnou prekážkou implementácie humanistických prvkov do našej školy je predimenzovaný obsah učiva. To, spolu s nepripravenosťou učiteľov pre realizáciu humanistických stratégií edukácie, tvorí najväčšie prekážky pre širšie, masovejšie zavádzanie humanistických prvkov do nášho vzdelávacieho systému. Zostáva nám len veriť a dúfať, že tendencie uplatňovania humanistických prístupov vo výchovno-vzdelávacom procese sa budú naďalej uvádzať do praxe tak, ako je to načrtnuté v Národnom programe výchovy a vzdelávania pre Slovenskú republiku.

Záver

Vytvorené estetické a emocionálne prostredie podporuje u detí rast sebadôvery, učí vytvárať si názory, rozvíja tvorivosť a obrazotvornosť, prináša určitý diel zodpovednosti za vytvorenie prostredia, ponúka hlbšie poznanie deti samotných, umožňuje prežívať radosť z tvorivej práce. Vedie deti k pravdovravnosti, vzájomnému pochopeniu a úcte, tolerancii, dobromyseľnosti, prívetivosti, vďačnosti a skromnosti.

O takto vytvorené výchovné prostredie prejavujú záujem aj rodičia, ktorí spolupracujú pri jeho vytváraní a na spoločných stretnutiach nešetria slovami vďaky za starostlivosť o ich deti.

Aj keď naša doba nastoľuje tie či oné problémy, myslíme si, že učitelia a vychovávatelia majú na zreteli osobnosť dieťaťa, ktoré chcú v každom čase, i teraz, lásku, porozumenie, cit. Mali by sme sa preto všetci snažiť pomáhať položiť základ, ktorého cieľom je citovo zrelý človek, ktorý má rád poznanie, krásu, ľudí, tvorivosť, prírodu i sám seba.

Literatúra:

FIŽOVÁ, L. *Apatia.* Rodina a škola: Mesačník pre rodičov a učiteľov. 2002, roč. 50, č. 10, s. 10. ISSN 0231-6463.

GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími.* 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 325 s. ISBN 80-7367-115-8.

GOLEMAN, D. 2011. *Emoční inteligence.* 2. vyd. Praha : Metafora, 2011. 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6.

GONDOVÁ, M. *City v rodine.* Rodina a škola: Mesačník pre rodičov a učiteľov. 1994, roč. 42, č. 8, s. 18 – 19. ISSN 0231-6463.

MÄRTINOVÁ, D. – BOECKOVÁ, K. 1998. *Emocionálna inteligencia: City na vzostupe.* 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1998. 147 s. ISBN 80-220-08427.

PARDEL, T. – KOVALÍKOVÁ, V. 1979. *Všeobecná psychológia pre 2. ročník pedagogických škôl*. 2. vydanie. Bratislava : SPN, 1979.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj.* 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-648-3.

SOTÁK, M. Žiak bol mojím tvorivým partnerom. *Rodina a škola*: Mesačník pre rodičov a učiteľov. 2003, roč. 51, č.1, s.13. ISSN 0231-6463.

ŠTÚR, I. *Radosť zo školy.* Rodina a škola: Mesačník pre rodičov a učiteľov. 2013, roč. 61, č. 5, s. 4. ISSN 0231- 6463.

VIKARTOVSKÝ, J. Škola emocionality. *Rodina a škola*: Mesačník pre rodičov a učiteľov. 2003, roč. 51, č. 2, s. 7. ISSN 0231-6463.

ZELINOVÁ, M. Aby sme nemali citovo invalidné deti. In *Predškolská výchova*, november 1995/96, ročník L, č. 3 ISSN 0032-7220.

ZELINA, M. Odumiera náš cit? *Rodina a škola*: Mesačník pre rodičov a učiteľov. 1994, roč. 42, č. 7, s. 11. ISSN0231-6463.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* 3. vyd. Bratislava: Iris, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

WILDING, CH. 2011. *Emoční inteligence: Vliv emocí na osobní a profesní úspěch.* 1. vyd. Praha : Grada, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247 2754-7.

ŠKOLENIE PROFESIONÁLOV PRE TLAČOVÉ SLUŽBY: PROBLÉMY VZDELÁVANIA A SPOLOČENSKÉ SKÚSENOSTI

TRAINING OF PROFESSIONALS FOR PRESS SERVICE: DILEMMA OF EDUCATION AND SOCIAL EXPERIENCE

Savicka Victoria
Holota Natalya

ABSTRAKT:

Článok sa zaoberá problematikou odbornej prípravy pre tlačové služby. Autor zdôrazňuje hlavné smery ich prípravy a zdôrazňuje, že by sa mal sústrediť na rozvoj ľudského kapitálu a akumuláciu sociálnych skúseností. Návrhy na vzdelávací proces sú vybrané.

Kľúčové slová: Tlačová služba. Odborná príprava. Smerovanie školení. Vzťahy s verejnosťou. Komunikačné technológie.

ABSTRACT:

The article deals with the issues of training specialists for press services. The author highlights the main directions of their preparation and emphasizes that it should focus on the development of human capital and the accumulation of social experience. Proposals for the educational process are selected.

Key words: Press service. Professional training. Direction of training. Public relations. Communication technologies.

Постановка проблеми

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується революційними змінами у сфері комунікацій, які зумовлені економічними, соціальними та культурними чинниками. Інформація набула нового ціннісного статусу, перетворившись в один із основних ресурсів та спричинивши зміни в соціальній структурі, соціальних інститутах та процесах у суспільстві. Тому модернізація комунікаційної освіти є не лише

ключовим чинником удосконалення діяльності сучасних засобів масової інформації (ЗМІ) України, а й важливим аспектом соціально-культурного розвитку країни [2, с. 25]. Нині важко знайти сферу відкритої практичної діяльності, яка б здійснювалася у відриві від зв'язків з громадськістю, а також інших сучасних форм просування інтересів державних і недержавних установ і організацій на внутрішньому та міжнародному рівні. В суспільно-політичних і економічних умовах оновлення української журналістики, а особливо її молодої сфери – прес служби, розвивається дуже динамічно. Зміни продиктовані глобалізацією інформаційного простору, конвергентними процесами, широким спектром технічних інновацій, що спричинили появу нових технологій та інноваційних суб'єктів комунікації (наприклад, соціальних медіа). Цілком очевидно, що все це повинно знаходити дзеркальне відображення в освітньому процесі підготовки фахівців для комунікаційних галузей.

Основними негативними умовами, які зумовлюють нестачу компетентних фахівців для прес-служб є відсутність спеціальності «прес секретар» у Національній рамці кваліфікацій [4]. Зазвичай, у прес-службах працюють фахівці, які мають профільну освіту за суміжними спеціальностями («журналістика», «зв'язки з громадськістю», «соціологія»). Спроби вирішити проблему кадрів для прес служби шляхом «перепідготовки» прямо на робочому місці не завжди приносять очікуваний результат. Семінари та тренінги, які в більшості організаціях проводяться на постійній основі також не дають необхідного ефекту, оскільки нав'язані знання не працюють: працівник повинен бути сам зацікавлений в пошуку інформації, яка потрібна для роботи.

Реалії розвитку освіти у закладах вищої освіти вказують не лише на її структурно-змістовне реформування, а й на визначення нового нормативно-правового підґрунтя та необхідність оптимізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців для прес служб. У руслі поточних тенденцій розвитку інформаційної політики актуалізується необхідність єдиних підходів до планування, нормування, ліцензування та сертифікації професійної підготовки майбутніх фахівців для прес служб, а також раціонального використання кадрових і матеріальних ресурсів.

Тому **метою статті** є визначення актуальних проблем та встановлення відповідності між освітою (професійною підготовкою) фахівців для прес служб та власне соціальною реальністю.

Проблема професійної підготовки фахівців для прес служб є новою в українській науці, оскільки в цій галузі значна кількість наукових пошуків сконцентрована на висвітленні проблем фахової підготовки фахівців з реклами та зв'язків з громадськістю. Безумовно, введення у систему вищої освіти спеціальності для професійної підготовки фахівців прес служб буде прогресивним кроком у вдосконаленні та модернізації вищої освіти. Однак, існують і певні ризики, зокрема недостатня розробленість нормативно-правової бази такої підготовки, відсутність чіткої регламентації діяльності фахівців прес служб та вузька номенклатура посад для таких фахівців.

В організації навчання майбутніх фахівців прес служб необхідним є урахування специфіки, яка зумовлюється особливостями роботи в прес службі:

1) *робота з людьми*, однак ми свідомо не вживаємо поняття «спілкування», оскільки, фахівець, який впевнений в тому, що він «спілкується з клієнтом», а не «працює з клієнтом» не здатний якісно виконувати професійні обов'язки. Тому майбутні фахівці прес служби повинні володіти необхідними якостями для роботи з людьми (презентабельний вигляд, грамотна, письмова і усна мова, володіння іноземною мовою, мобільність, стресостійкість, ініціативність);

2) *застосування сучасних технологій*, оскільки робота прес-служби лише в тому випадку успішна, якщо співробітники ефективно використовують інноваційні технології у своїй роботі, тому майбутні фахівці прес-служби повинні відслідковувати всі модні тенденції і течії в сфері технологічних новинок, настроїв громадської думки, аналізувати політичну й економічну кон'юнктуру (не лише за наказом керівництва, а й за власною ініціативою) [1, с. 52]. Це зумовлено тим, що повідомлення, які транслюються прес службою, мають бути затребуваним інформаційним продуктом, який здійснює сильний вплив на цільову аудиторію;

3) *оперативність* – однією з основних властивостей ефективної прес-служби є швидкість в інтерпретації події, управлінні інформаційним контентом, який формується навколо організації. Саме тому майбутні фахівці прес служби повинні усвідомлювати цінність часу, вміти «тримати удар» і швидко реагувати на нові складні, а інколи й екстремальні ситуації;

4) *відповідальність* – фахівці прес служби повинні усвідомлювати високий рівень особистісної та колективної відповідальності;

5) *стресостійкість*, оскільки робота в прес-службі пов'язана зі значними психоемоційними навантаженнями.

У таких умовах особливої актуальності набуває проблема наукової інтерпретації способів управління за допомогою комунікацій відносин у діяльності працівників прес служб. До нині прес служби трансформувалися в розвинену галузь комунікаційної діяльності, що має різні напрями:

– *public affairs* передбачає роботу щодо зв'язків з державними установами та громадськими організаціями (вибудовування конструктивного діалогу базисного суб'єкта PR зі ЗМІ шляхом об'єктивного інформування про діяльність організації, а також аналізу і вивчення громадської думки);
– *corporate affairs* – управління корпоративним іміджем;
– *image making* – створення позитивного образу особистості;
– *media relations* – вибудова взаємовідносин із засобами масової інформації (просування нових, прогресивних, соціально-важливих ідей, технологій, товарів, послуг тощо, що сприяють зниженню соціальної напруги і зростанню суспільної злагоди);
– *employee communications* – закріплення кадрів, створення хороших відносин з персоналом [6, с. 49];
– *public involvement* – громадська експертиза;
– *special events* – організація і проведення прес-заходів (брифінги, прес-конференції, презентації);
– *crisis management* – управління кризовими ситуаціями (вирішення дискусійних, конфліктних ситуацій між суб'єктом PR і засобів масової

інформації за допомогою діалогу, пошуку згоди або компромісу, узгодження суперечливих думок та інтересів);
– *message management* – управління процесом адекватного сприйняття аудиторією повідомлень (встановлення і підтримання балансу інтересів між інтересами різних громадських груп, державних, політичних і бізнес-структур (з орієнтацією на інтереси базисного суб'єкта)).

На практиці досить часто прес-служба відповідає лише за вибудовування відносин із ЗМІ, а основна її функція зводиться до поширення матеріалів щодо діяльності компанії, органу влади або організації. Однак за таких умов, організація зазнає серйозних іміджевих втрат, оскільки значна частина важливих ділянок інформаційної роботи залишиться неохопленою. Тому припускаємо, що у межах статті доцільним є вирішення трьох проблем:
1) встановлення балансу між практичним досвідом і професійною освітою фахівців прес служб;
2) визначення значущості довгострокової лояльності в професії для самого фахівця та галузі в цілому;
3) доречність існування та використання поняття «професійний фахівець прес служб».

Діяльність прес служб відноситься до прикладних питань, для яких необхідним є розуміння ситуації «тут і зараз», а тому, ймовірно, цю спеціальність варто було б віднести до класу антифундаментальних, коли основний акцент робиться не на знання, а на навички. Однак лише практична професійна діяльність на різних рівнях відображає, наскільки навчання адекватне швидко мінливим контекстам і завданням. Варто констатувати, що в українській системі підготовки фахівців для прес служб переважає підхід до суспільних комунікацій, виголошений Маршаллом Маклюен: «Media is the message» [3, с. 112], який на практиці передбачає примат каналу над контентом, а технологій – над соціальною складовою комунікацій. Це створило очевидну диспропорційність розвитку галузі, спричинило розростання надлишкових економічно недоцільних соціально-комунікаційних сервісів – ефекту соціальної анклавних галузі, незважаючи на формальну орієнтацію процесу навчання нових фахівців саме на навички, а не на загальнотеоретичну підготовку.

Наступним важливим питання є визначення значущості довгострокової лояльності в професії для самого фахівця та галузі в цілому, оскільки жодній іншій сфері соціальної діяльності питання напрацювання практичного досвіду не є настільки критичним, як у сфері діяльності прес служб. Тобто, фахівець прес служби повинен постійно переміщатися у межах галузі і таким чином отримувати необхідний для професійного зростання досвід і навички практичної діяльності. Проблемною в цьому аспекті є специфічна «кадрова флюїдність» галузі, відсутність в ній інституту довгострокової лояльності фахівців. Це створює ефект постійної «кліповості» професійної свідомості фахівця прес служби [5, с. 169].

Відсутність повноцінних шкіл в українській прес службі є виключно значущою специфічною проблемою, що спричинює відсутність традицій і певного стилю діяльності українських прес служб, їхню заміну технологізованими моделями комунікацій (наприклад, активне використання соціальних мереж «Instagram» та «Facebook»), подекуди запозичених із Заходу без урахування особливостей українського соціального контексту. Проблема формування повноцінних шкіл для підготовки фахівців прес служб є пріоритетною для України.

На основі наведеного припускаємо, що все освітнє поле в прес службах доцільно розподілити на три складові:

1) поле практики – поле засвоєння та застосування навичок (уміння підготовляти будь-які типи інформаційних медійних матеріалів, навички управління програмами і проектами у прес службі, знання пріоритетних ЗМІ, особливостей взаємовідносин прес служби із ЗМІ та корпоративними і громадськими структурами);
2) поле досліджень – вироблення власного бачення контексту, в якому вивчаються та транслюються комунікації (здатність до самостійної розробки та координації реалізації комплексних інформаційних програм в інтересах великих державних і комерційних структур, здатність до оцінки та трансляції інформаційного контексту в складних економічних і громадських системах);
3) поле науки – формування власного професійного світогляду (визначення стратегічних векторів розвитку інформаційної ситуації в межах діяльності прес служб, здатність до аналітичного осмислення процесів у межах визнаних наукових методологій).

Проходження цих зон відображає здатність фахівців прес служб до професійного і творчого зростання. Перехід від одного до іншого поля, по суті, є переходом від базового рівня фахівця до високого. «Поле досліджень» і «поле науки» є тим освітнім (фактично науково-освітнім) середовищем, в якому формується здатність фахівця самостійно формувати методологічні підходи до комунікаційної діяльності і самостійно оцінювати соціальний контекст комунікацій [7, с. 353].

Припускаємо, основними напрямами підготовки фахівців прес служб є:

1) організація роботи прес-служб різних установ (презентації, прийоми, церемонії відкриття, виставки, експозиції, форуми, симпозіуми);
2) організація роботи із ЗМІ різних типів (медіарілейшнз), проведення заходів для журналістів (підготовка брифінгів та прес-конференцій, буклетів, брошур, флаєрів, прес-китів, інформаційних бюлетенів; робота зі ЗМІ до, під час і після брифінгів та прес-конференцій, вирішення організаційних питань та підготовка роз'яснювальних матеріалів для журналістів), комунікаційний аудит і моніторинг ЗМІ. Медіарелейшнз є системою керованих ефективних взаємин із засобами масової інформації;
3) управління інформацією, ньюсмейкінг, робота з інформаційним приводом на основі сучасних медіатехнологій, управління інформацією та спін-докторінг, сегментування інформації, інформаційне партнерство, трансляція подій для груп цільової громадськості в оптимізованому виді, корекція інформаційних приводів в кризових ситуаціях;
4) створення письмових та усних текстів для публічної комунікації;
5) робота з цільовими аудиторіями та різними групами громадськості;
6) інформаційний супровід спеціальних заходів, зорієнтований на зовнішню громадськість (презентації, прийоми, церемонії відкриття, виставки, експозиції); організація інформаційних і розважальних заходів;
7) робота з першими особами (підготовка керівництва до інтерв'ю, прес-конференції, брифінгу, презентації, прес-туру, публічного виступу; відпрацювання можливих інформаційних приводів; розробка персонального іміджу керівника; проведення психологічного тренінгу для вироблення емоційної стійкості).

На основі цього, спробуємо окреслити деякі можливі подальші напрями розвитку професійної підготовки фахівців для прес служб. *Лінійність професійної підготовки фахівців для прес служб та суміжних професій неприпустима*. Необхідним є здійснення професійної підготовки на основі нелінійності, наявності значущих проміжних освітніх форм. Це свідчить про методологічну недоцільність збереження в деяких галузях знання стандартизованої системи освіти, оскільки збереження такої системи освіти прирікає українські прес служби на стратегічне відставання. Наприклад, протягом останніх кілька років на ринок праці почали «входити» фахівці, професійно обізнані щодо питань ведення комунікацій в середовищі соціальних мереж і нових комунікаційних платформ. Звичайно, це варто було б окреслити як позитивний чинник, однак в нинішніх умовах існує зміна ставлення до соціальних медіа: вони починають все більше сприйматися як інструмент маніпулювання громадською думкою. Та й в цілому кібер-утопізм як комерційно зумовлений підхід до використання Інтернет технологій у розвинутих країнах Заходу вже починає розглядатися як застарілий. Натомість українські фахівці на ринку праці протягом 2016-2018 рр. відчувають важкий відбиток концепції кібер-утопізму і надлишкової гаджетизації комунікацій.

Досвід останніх декількох років засвідчив *обмежену придатність скалькованих із західних підходів до організації комунікацій в українському соціальному просторі*. Запозичення технологій діяльності прес служб в розвинених країн (США, низка європейських країн) відбувається досить легко і не виникає ніяких принципових бар'єрів, однак їхня ефективність виявляється істотно меншою. «Скальковані» технології і підходи, свого роду «франшиза шкіл», не враховують особливостей українського соціального простору та й у цілому схильні ігнорувати соціальність зв'язків з суспільством (яскравим прикладом «скалькованості», заснованої на глибинному нерозумінні соціальності є криза SMM (управління комунікаціями в соціальних мережах).

Підґрунтям розуміння специфіки освітнього процесу в сфері діяльності прес служб є те, що ця сфера, незважаючи на суто прикладний характер і методологічну другорядність, є своєрідною квінтесенцією поточного, а подекуди й глобального соціального знання. Діяльність прес служб є окремим випадком вияву систем інформаційно-психологічного впливу і залежать значною мірою від рівня коректності входження системи та її

атрибутів у суспільний контекст. Це знання і розуміння суспільно-культурного контексту, в якому фахівець здійснює комунікаційне вплив на обрані цільові аудиторії.

Класична гуманітарна культура і класичні гуманітарні знання повинні залишатися основою для професійної підготовки фахівців для прес служб. Це зумовлено тим, що лише базова гуманітарна освіта дає достатній рівень знань для вирішення майбутніми фахівцями прес служб завдань в різних сферах (крос- та міжкультурні комунікації, структура і особливості сучасного українського суспільства, використання національних і культурних традицій в комунікаціях різного профілю). Навіть якість кризового комунікаційного реагування і репутаційного менеджменту (напрямів, які матимуть високий рівень затребуваності в посткризову епоху) залежить від рівня освоєння гуманітарних спеціальностей. Ключовим питанням стає створення галузевих механізмів підвищення кваліфікації за межами класичної системи освіти та повноцінної системи так званих «шкіл». Школа для фахівців прес служби є тим інструментом, який уможливлює їхнє виведення за межі медійності та сприяє здійсненню професійної діяльності на істотно ширшій фаховій основі. Фахівець прес служби високого рівня не може здійснювати власну професійну діяльність лише в парадигмі медійних і постмедійних технологій, оскільки тоді він мало чим відрізняється від журналістів та інших операторів каналів і контенту, які, безумовно є медичними фахівцями. Для фахівців прес служб важливо вийти з мейнстріму руху від соціальності до медійності, який цілком дозволений для журналістів [6, с. 33].

Найважливішими для фахівців прес служб є навички самоосвіти. Його формування і знання технологій самоосвіти є основою освітнього процесу, який межах підготовки фахівців прес служб має методологічний характер. Іншими словами, в освітньому процесі ключовим моментом стає здатність зорієнтувати молодого фахівця в «просторі освітніх опцій» [1, с. 50].

Висновки

Таким чином, професійна підготовка майбутніх фахівців прес служб повинна спрямовуватися не на банальне освоєння навичок і формування вузького набору компетенцій, а на розвиток людського капіталу і накопичення соціального досвіду в специфічній сфері, зумовленій різними економічними і соціальними процесами в суспільстві і державі. Такий підхід передбачає низку специфічних рішень з позиції освітнього процесу:

1) хвильовий характер навчання – чергування теоретичних курсів та практичної діяльності на основі продовження термінів навчання та допустимість високого рівня гнучкості в термінах навчання;
2) безперервність системи освіти і самоосвіти (неможливість професійного зростання без постійного підвищення кваліфікації);
3) інноваційний характер навчання з можливістю виходу за межі існуючих освітніх регламентів;
4) постійний зв'язок з практичною діяльністю та інноваційними комунікаційними технологіями, що впроваджуються в практичну діяльність;
5) відносна відкритість освітнього процесу, фактично, реалізація схеми «розвиток шляхом конкуренції».

АВТОРЕФЕРАТ:

У статті розглянуто питання підготовки фахівців для прес-служб. Автор виділяє основні напрями їх підготовки та акцентує, що вона має спрямовуватися на розвиток людського капіталу і накопичення соціального досвіду. Виділено пропозиції щодо освітнього процесу.

Ключові слова: прес-служба, професійна підготовка, напрям підготовки, зв'язки з громадськістю, комунікаційні технології.

Список використаної літератури:

Вакурова Н. В., Московкин Л. И. Псевдореальность как системный эффект метажурналистики и интегрированных маркетинговых коммуникаций. *Проблемы и перспективы современной науки*. 2017. № 2. С. 49–54.

Засоби масової інформації: професійні стандарти, етика та законодавчі норми / під. hед. О. Бондаренко. Київ: Нічлава, 2006. 100 с.

Маклюэн Г. М. Понимание медиа. Внешние расширения человека: пер. с англ. 3-е изд. М.: Кучково поле, 2011. 560 с.

Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF (дата звернення 23.04.2018 р.).

Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. К.: Педагогічна думка, 2012. 336 с.

Blocker A. W. Preprocessing, Multiphase Inference, and Massive Data in Theory and Practice. Cambridge: Department of Statistics Harvard University, 2012. 75 c.

Mazzolent G. Mediatization of Society. *Journal of history, theory and practice of media education*. 2008. Vol. 1. P. 352–355.

ROZVOJ HUDOBNÝCH ZRUČNOSTI ŽIAKOV

DEVELOPMENT OF PUPIL'S MUSICAL SKILLS

AMANTIUS AKIMJAK

ABSTRAKT:

Hudba je komunikačným prostriedkom, ktorý sa podieľa na harmonickom rozvoji osobnosti. Na dosiahnutie predpokladanej úrovne hudobných schopnosti žiakov na ZŠ sú potrebné systematicky, dlhodobo a cieľavedome realizované praktické činnosti, v ktorých sa hudobné schopnosti rozvíjajú. Vykonávanie mnohých činnosti a to aj formou hry vyžaduje od žiakov istú úroveň poznatkov a zručnosti, primeranú vnútornú aktivitu, sústredenosť a príslušný stupeň rozvoja hudobných schopnosti. Hoci sa hudba spája s dieťaťom už od malička, v tomto veku si dieťa k hudbe vytvára svoj vyhradený vzťah.

Kľúčové slová: Hudobné zručnosti. Učiteľ. Žiak. Motivácia.

ABSTRACT:

Music is a means of communication that contributes to the harmonious development of personality. To achieve the presumed level of musical ability of pupils at elementary schools, it is necessary to develop systematic, long-term and purposefully practical activities in which the musical abilities are developed. Performing a lot of activities, even in the form of games, requires pupils to have a certain level of knowledge and skills, adequate internal activity, concentration and the appropriate degree of development of musical abilities. Although music has been associated with a child since childhood, at this age, the child creates a reserved relationship to music.

Key words: Music skills. The teacher. Pupil. Motivation.

Motivácia, tvorivosť a hra ako súčasť hudobnej prípravy

Motivácia dieťaťa je ovplyvnená organizáciou hudobno – výchovného procesu, výberom a štruktúrou hudobného materiálu. Primárna motivácia

k hudbe a hudobným aktivitám vzniká z vnútornej stimulácie, pretože potreba hudby patrí k prvotným ľudským potrebám.

Motivácia

Primárnu motiváciu pozorujeme v detskej hudobnej hre a v spontánnosti detského prejavu. Vnútorná motivácia vyplýva priamo z určitej činnosti a viaže sa k uspokojovaniu potrieb poznania, preto je vo výchovno – vzdelávacom procese najdôležitejšia. Aj hudobné dielo so svojím obsahom a citovým nábojom je významným zdrojom motívov. Sedlák (1985, s. 8) hovorí, že vnútorne motivovaný žiak je strhnutý momentmi prekvapenia, novosti práce, je podnecovaná a rozvíjaná jeho zvedavosť, fantázia a túžba samostatne tvoriť.

Veľkú aktivitu detí vyvolávame kladnou motiváciou. Deti majú všetko prežívať a mať z každej činnosti radosť. Motivácia je stav napätia organizmu, vyvolaný neuspokojením istej potreby a zameraný na jej odstránenie. Motívy sú vedomé alebo neuvedomelé pohnútky, ktoré vedú k činnosti smerujúcej na dosiahnutie uspokojenia potreby. Pritom majme na zreteli, tak, ako to tvrdia Ďurič a kol. (1974, s. 241), že hudobnosť v dieťati treba vždy hľadať.

Ak má byť žiak spontánne aktívny, musí byť k hudobnej činnosti náležite motivovaný. Učiteľ by mal vzbudiť jeho pozornosť, upútať záujem prostredníctvom variabilných, vždy iných, relatívne nových praktík (Baranová, 2001, s. 21).

Tvorivosť

Ak hovoríme o tvorivosti detí, je to iniciatívna činnosť žiakov, ktorá vedie k nachádzaniu nových momentov, vzťahov a motívov. Táto činnosť rozvíja predstavu, obohacuje myslenie a prehlbuje zážitok. Ide tu teda o vyvolanie a uvoľnenie fantázie a jej realizáciu veku primeraným prejavom (Suranová, 1980, s. 7). Naopak Zelina (1990. s. 17) o tvorivosti mládeže hovorí: *„Tvorivosť dáva zmysel životu. Tvorivosť odlišuje človeka od zvieraťa a stroja, lieči človeka z chorôb modernej civilizácie. Tvorivosť je spôsob sebarealizácie a je najväčšou hodnotou pre spoločnosť. Tvorivosť znamená žiť.“*

Hudobná tvorivosť

Súčasné vzdelávacie trendy preferujú aktívnu a tvorivú účasť žiaka na vyučovaní. Z tohto dôvodu je potrebné zabezpečiť v maximálnej miere i na hodinách hudobnej výchovy prechod od autoritatívneho a direktívneho ria-

denia k samostatnému riešeniu, od pasívneho prijímania k atraktívnemu mysleniu, t.j. prechod od didaktiky pamäti ku didaktike myslenia. Formy hudobnej tvorivosti môžu byť rôzne. Rôznorodosť je závislá od vekových zvláštnosti a stupňa hudobného rozvoja detí.

Efektívne vzdelávacie trendy preferujú aktívnu a tvorivú časť žiaka na vyučovaní.

Hudobnú tvorivosť žiaka stimulujú hudobno-tvorivé úlohy, ktoré sa vyznačujú tajuplnosťou, neukončenosťou, neurčitosťou, novosťou. Významné sú najmä divergentné tvorivé úlohy, umožňujúce viaceré varianty nápaditého objavného riešenia, kde sa okrem logických postupov zúčastňuje i fantázia a intuícia.

V oblasti tzv. moderného vyučovania je koncepcia tvorivého vyučovania nesmierne dôležitá. Kladie dôraz na samostatnosť, aktivitu a tvorivú činnosť žiakov, silno akcentuje takú prípravu žiakov, aby v nej nešlo len o harmonický systém pre celoživotné progresívne sebazdokonaľovanie človeka.

Hudobná hra – prostriedok hudobnosti detí

Eľkonin (1983, s. 24) o ľudskej hre hovorí ako o takej činnosti, v ktorej sa zobrazujú sociálne vzťahy medzi ľuďmi mimo bezprostrednej utilitárnej činnosti. Hra u človeka je také zobrazenie ľudskej činnosti, pri ktorej sa z nej oddeľuje jej sociálna, skutočne ľudská podstata, jej úlohy a normy vzťahov medzi ľuďmi.

Dieťa v hre dokáže vcítením a napodobňovaním prenikať do vzťahov a úloh, ktoré sú medzi ľuďmi, hrá iných i seba samého a prakticky si overuje a skúša, kým chce byť a aj kým nechce byť (Opravdilová, 1988, s. 36). Teda aj v hudobných hrách, hudobných aktivitách napĺňajúcich obsah konkrétnej hry dostáva dieťa príležitosť zahrať sa napr. rolu operného speváka či speváka z oblasti populárnej hudby, predniesť hudobno – pohybovú kreáciu na spôsob baletných umelcov, dirigentov a podobne.

Hra má vo vyučovaní hudobnej výchovy niekoľkonásobný význam: aktivizácia žiakov, radostná pracovná atmosféra, spontánnosť, uvoľnenie psychického napätia, rozvoj nových vedomostí, zručností, schopností. Dôležitý je pozitívny vplyv hry na pohotovosť, priebojnosť, zdravé sebavedomie, ale

i prispôsobivosť, vzájomné rešpektovanie, chápanie a rozvoj jednej z najdôležitejších schopnosti súčasného žiaka, kreativity.

Hudobné hry sa môžu deliť na spevácke, percepčné, inštrumentálne, hudobno – pohybové. K efektívnym a materiálne nenáročným hrám patria hudobné hry využívajúce obraz, slovo, hudbu v kombinácii s hudobnými ukážkami a učiteľovým komentárom. Hudobné hry nielenže významne ovplyvňujú rozvoj hudobných schopností žiakov, ale kladne vplývajú na priebeh a charakter vyučovacích hodín.

Spájanie hudby s pohybom

Spojenie hudby a pohybu vychádza z uplatňovania prvkov Dalcrozovej a Orffovej metódy. Dalcroze, švajčiarsky hudobný skladateľ a pedagóg zostavil metódu hudobnej výchovy pohybom. Túto metódu nazval rytmikou. Jeho metóda sa delila na rytmickú gymnastiku, výcvik sluchu, hudobnú plastiku a improvizáciu. Úloha hudby sa stala u neho základnou dominantou. Dalcrozova metóda tak, ako to uvádza vo svojej publikácií (Šimoneková, 2000, s. 12) sa postupne rozširovala a obohacovala o nové prvky cvičenia a tanečné motívy. Na metódu hudobno – pohybovej rytmiky Dalcroza nadviazal hudobný pedagóg Carl Orff, ktorý ju obohatil u rozšíril. U Dalcroza sa hlavným prostriedkom stal pohyb, u Orffa elementárna hudba.

Detské hudobné nástroje veľmi kladne pôsobia na rozvíjanie detskej obrazotvornosti, napr. jediný úder na triangli alebo na bubne navodí celý reťaz rôznych predstáv. V hudobno pohybových hrách môže hra na nástroji byť zapojená buď do pohybu, alebo tvorí len hudobný doprovod. Hra na detskom nástroji, ktorá je priamo zapojená do pohybového stvárnenia plní dvojaké úlohy. Plní funkciu hudobného nástroja, vydávaním určitého zvuku a funkciu pohybového náčinia (Kurková, 1981, s.25).

Menšie hudobné nadanie a cítenie u dnešných detí je zapríčinené prerušenou kontinuitou a niekedy aj nesprávnymi postupmi hudobnej výchovy v školách. I doma sa málo spieva, vyhľadávajú sa radšej náročné piesne čo do melodiky i rytmu, ktoré dieťa často ani nedokáže zvládnuť. K základnému osvojeniu si hudobno – pohybovej rytmiky je dobré v základoch použiť rytmus slov a riekaniek.

Hudobný nástroj a jeho možnosti využitia v procese vzdelávania

Hudobný nástroj ma plniť na hodine hudobnej výchovy úlohu základnej vyučovacej pomôcky. Moderná didaktická technika, ktorá v súčasnosti preniká školstvo, nemá znižovať úlohu učiteľovej interpretácie pred žiakmi, ale naopak túto úlohu podporiť. Spev a hra učiteľa má byť neoddeliteľnou súčasťou hudobnej výchovy, aj keď nedosahuje profesionálnu úroveň. Je však dokázané, že zanecháva silný psychologický a estetický vplyv na deti. Prax ukazuje, že hudobný nástroj je na hodinách hudobnej výchovy nevyhnutný (Ščeloková, 1985, s. 41). Z klasických hudobných nástrojov má najväčšie hudobné uplatnenie v praxi klavír, resp. pianino. Uplatňuje sa aj gitara, akordeón, husle a zobcová flauta. Pri výbere hudobného nástroja zohrávajú dôležitú úlohu viaceré činitele, ako napríklad technická vyspelosť učiteľa, finančná stránka, umiestnenie hudobného nástroja v škole, ale v neposlednom rade aj typ piesne, či jej charakter. Správne zohľadnenie týchto faktorov a ich následné využitie v prospech vyučovacieho procesu však záleží na šikovnosti a umení daného učiteľa. Hodiny hudobnej výchovy, na ktorých sa využívajú tieto nástroje, sú pre deti omnoho zaujímavejšie ako keď ich učiteľ na hodine nevyužije.

Rozdelenie hudobných nástrojov podľa funkcie na hodine hudobnej výchovy je podľa autorky Kopinová – Šikulová (1980, s. 67) nasledovné:

A. *Klasické hudobné nástroje*: klavír, akordeón, gitara, zobcová flauta, husle, ...
B. *Detské hudobné nástroje*:
1. Rytmické nástroje: nástroje s neurčitým ladením, ktoré slúžia na zdôraznenie rytmu skladieb, prípadne na vytváranie charakteristických zvukových efektov.
2. Melodické nástroje: nástroje s určitým ladením, na ktorých možno hrať pohyb melódie (výškové vzťahy).

Tieto nástroje môžeme inak pomenovať aj ako nástroje ľahko ovládateľné.

Pre hudobnú výchovu na prvom stupni ZŠ sú vhodným, technicky spoľahlivým a výrazovo vďačným hudobným nástrojom husle. Majú ušľachtilý zvuk s pomerne veľkým dynamickým rozpätím, ktorý je farebne veľmi

príbuzný detskému hlasu. Medzi najväčšie výhody tohto nástroja patrí jeho prenosnosť, pomerne ľahké ladenie a cenová dostupnosť. Pri vyučovaní sú veľmi operatívne, dovoľujú učiteľovi priblížiť sa pri hre priamo k spievajúcemu žiakovi a kontrolovať čistotu jeho spevu. Najväčšou nevýhodou sú obmedzené možnosti husľovej techniky v harmonických sprievodoch. Závažné sú aj problémy husľovej intonácie, vyžadujúce vysokú hudobnosť huslistu a dlhoročné štúdium.

Niektorí učitelia využívajú pri speve tiež gitaru. Je to vďačný hudobný nástroj, ktorý sa hodí k sprievodom piesní, sólová hra si však vyžaduje dlhoročné štúdium (Oling, 2004, s. 134-137). Možno ju veľmi výhodne využiť pri práci so žiakmi, ktorí môžu aktívne hrať na tomto hudobnom nástroji. Spočiatku na nej hrá učiteľ, ktorý svojím príkladom vzbudí záujem u žiakov o tento hudobný nástroj. Už zvládnutím niekoľkých akordov (stačia aj dva) môžu žiaci sami sprevádzať jednoduché piesne.

Obľúbené sú aj zobcové flauty rôzneho ladenia. Technika hry na týchto hudobných nástrojoch je pomerne jednoduchá a dá sa zvládnuť v krátkom čase. Pre potreby školy je však najvhodnejšia sopránová zobcová flauta, ktorá sa môže využiť pri nácviku piesne, v rozvoji hudobných schopností pri sprievodoch k piesňam. Funkčne sa však nemôže vyrovnať klasickým hudobným nástrojom a nemožno na nej zahrať náročnejšie skladby.

V poslednom období sa však objavuje na školách miniharmónium a elektrický organ. Sú prenosné, ľahko ovládateľné, celkom vyhovujú potrebám školskej hudobnej výchovy.

Na inštrumentálne činnosti žiakov využívame tzv. detské (elementárne, ľahko ovládateľné) hudobné nástroje, na ktorých si možno ľahko osvojiť techniku hry. Sú to väčšinou bicie nástroje, na ktorých sa tón tvorí úderom. Na základe toho, že na niektorých detských hudobných nástrojoch možno hrať len rytmus a na iných aj melódiu, rozdeľujeme ich na dve základné skupiny:

- *melodické nástroje,*
- *rytmické nástroje.*

Detské rytmické hudobné nástroje

Detské rytmické hudobné nástroje zohrávajú dôležitú úlohu hlavne pri rozvoji rytmického cítenia žiakov. Pri využívaní detských rytmických i ďalších hudobných nástrojov treba však mať na zreteli, že dominantný je spev a hudobné nástroje majú len sprievodnú funkciu. Pri hre na detských rytmických hudobných nástrojoch treba dodržiavať tieto zásady:

1. *sprievod má byť ušľachtilý a len umocňuje charakter melódie;*
2. *nikdy nepoužívajme veľké množstvo hudobných nástrojov naraz;*
3. *len vhodne zvolený hudobný nástroj umocňuje estetický zážitok a radosť detí z hudby* (Kopinová, 1995, s. 118).

Uvedená autorka ďalej zdôrazňuje, že poznať výrazové možnosti detských rytmických hudobných nástrojov je veľmi dôležité z hľadiska ich všestranného využitia v školskej hudobnej výchove, pretože:

1. *poskytujú deťom širokú škálu zvukov rôznej farebnosti, v ktorých žiaci nachádzajú štylizáciu rozmanitých zvukových podnetov zo svojho okolia;*
2. *bohato sa uplatnia v rôznych hudobných hrách s rytmizovaným textom – podporia rytmus slov, rytmickú pulzáciu, možno ich použiť na zdôraznenie ťažkej doby v takte;*
3. *možno ich použiť v hudobných sprievodoch k rečňovankám, vyčítankám, a umocniť ich celkový výraz.*

Drevené paličky (ozvučné drievka, claves) – pár paličiek z dobre znejúceho dreva, ktoré vydávajú krátky, suchý zvuk. Môžeme na nich hrať dvoma spôsobmi. Jednoduchší spôsob je vhodný pre mladšie deti: uchopíme drievka za konce a zvuk vyludzujeme udieraním jedného drievka o druhé. Pri druhom spôsobe vytvoríme z dlane ľavej ruky korýtko, tzv. rezonátor, na ktorý uložíme jedno ozvučné drievko a údermi druhého ozvučného drievka získame kvalitnejší zvuk.

Bubon má drevený okrúhly rám z jednej alebo obidvoch strán potiahnutý kožou. Rytmus sa hrá drevenou paličkou alebo paličkou s plsteným zakončením. Môžeme použiť aj obmeny, t. j. namiesto paličky vyludzujeme zvuk údermi prstov alebo šuchotavými pohybmi metličky po blane bubienka.

Tamburína je menší bubienok, ktorý má z jednej strany na drevenom ráme natiahnutú blanu. Po obvode rámu sú páry voľne upevnených plieškov (malých činelkov). Pri hre ju držíme za rám a druhou rukou udierame na napnutú blanu bruškami prstov, celou dlaňou, drevenou paličkou. So žiakmi v škole možno uplatniť aj náročnejší spôsob hry – triasť tamburínou alebo ju udierať o bok stehna.

Drevený blok (wood block) má tvar dutej drevenej škatuľky s vypuklou vrchnou plochou a dutým priestorom v strede. Udierame naň paličkou alebo klopeme ukazovákom. Vydáva krátky, ale pekne sfarbený zvuk. Ak máme k dispozícii drevené bloky rozličnej veľkosti, zistíme, že vydávajú zvuky rozličnej výšky

Valcový (rúrkový) bubienok je na obidvoch koncoch dutý. Každá polovica vydáva zvuk inej výšky. Hudobný nástroj držíme v strede a paličkou udierame striedavo na obidva konce.

Triangel je kovový trojuholník, ktorý pri hre visí na lanku. Úderom kovovej paličky dosiahneme jasný, zvonivý, dlho doznievajúci zvuk. Pri hre udierame na spodnú hranu triangla, aby sa na lanku nezačal otáčať. Neznel by nám však, ak by sme ho držali za kov. Využívame ho predovšetkým na vyjadrenie dlhších dĺžkových hodnôt (polová, celá).

Štrkáčik sa skladá z podlhovastého dreveného držadla a na ňom voľne upevnených plechových krúžkov.

Tĺkadlá sú drevené doštičky, na ktorých zvuk dosiahneme vzájomným úderom o seba.

Zvonček tvarom pripomína hríbik s kovovou hlavičkou. Zvonivý zvuk, ktorý dosiahneme úderom paličky, pripomína zvonček na bicykli a je o niečo jemnejší ako zvuk triangla.

Činely sú mosadzné taniere rozličnej veľkosti. Držíme ich za remienok. Zvuk vyludzujeme vzájomným úderom o seba tak, aby mohol doznievať. Ak sú činely umiestnené na stojane, udierame na okraj činela paličkou a doznievajúci zvuk môžeme skrátiť tak, že chvenie činela prerušíme dotykom ruky (Kopinová, Tomanová, 1988, s. 61- 63).

Prstové činely je pár malých kovových tanierikov s uškami na držanie. Pri hre ich možno nasadiť na palec a prostredník jednej ruky, na ukazováky obidvoch rúk, alebo držať za ušká smerom dolu a striedavým pohybom zdola nahor opačne cinkať okrajmi o seba. I prstové činely môžeme využiť v rôznych veľkostiach a ich rôznou farebnosťou obohacovať inštrumentálne činnosti.

Detské tympany sú dva bubienky na kovových nožičkách. Ich blanu možno natiahnutím naladiť na určitú výšku (napr. prvý na výšku toniky a druhý na výšku dominanty piesne), a tak ich použiť ako harmonický sprievod. Hráme na nich plstenými paličkami (Kopinová, 1995, s. 110-117).

Detské melodické hudobné nástroje

Uplatnenie detských melodických hudobných nástrojov je mnohostranné. Podľa Kopinovej, Tomanovej (1988, s. 68 - 69) možno na nich zahrať melódiu, melodický hlas (spev) obohatiť harmonicky. Pri oboznamovaní žiakov s týmito nástrojmi od začiatku sústredíme pozornosť na možnosti imitácie známych zvukov z okolitého prostredia a na vnímanie zvukovej farby, možnosti stúpania a klesania melódie, na spôsob hry. Vyberanie platničiek z melodických nástrojov umožňuje tieto nástroje upraviť tak, aby na nich ostali len tie platničky, ktoré dieťa potrebuje k danému motívu, k melodizácii slovných spojení alebo k jednoduchému sprievodu. V počiatočnej fáze, v ktorej budú deti v školskom veku využívať melodické hudobné nástroje nejde o to, aby na nich hrali melódie piesní, ale aby ich rytmicky a harmonicky obohacovali. Spočiatku to bude sprievod na tónoch rovnakej výšky. Neskôr použijeme dva a viac tónov rôznej výšky a utvoríme ostinántne sa opakujúci melodický motív, ktorý harmonicky ladí s melódiou piesne. Medzi melodické hudobné nástroje patria:

1. *metalofóny a zvonkové hry* (s platničkami z kovu),
2. *xylofóny* (s platničkami z dreva).

Pozostávajú z drevenej rezonančnej debničky, na ktorej sú položené platničky podľa výšky. Môžu byť usporiadané diatonicky (aj ako stupnica C dur) alebo chromaticky (ako klávesy na klavíri). Platničky možno vybrať, pri diatonických nástrojoch vymieňať. Na týchto hudobných nástrojoch hráme krátkymi

údermi paličiek do stredu platničiek. K zvonkohre a metalofónu používame paličky s drevenými, ku xylofónu s plstenými guľôčkami. Podľa ladenia bývajú tieto nástroje sopránové - znejú dve oktávy vyššie ako detský hlas a altové - znejú o jednu oktávu vyššie ako detský hlas.

Záver

Hudba je reč, pri ktorej sa nielen dozvedáme, ale aj pociťujeme. Dôležité je, aby sa základný kameň rozvoja hudobnosti a lásky k hudbe položil veľmi hlboko už v mladšom školskom veku. Hudba a hudobné aktivity sa môžu stať protiváhou súčasných preexponovaných technických vplyvov, môžu priaznivo vplývať na duševné zdravie a rozvoj harmonickej osobnosti jedinca. V tomto je a vždy bola hudba vysoko humánna.

Literatúra:

BARANOVÁ, E. 2001. *Ako učiť hudobnú výchovu.* KU v Ružomberku, PF, Verbum : Ružomberok, 2001.

ĎURIČ, L., Štefanovič, J. a kol.1974. *Psychológia pre učiteľov.* Bratislava : SPN, 1974 416 s. ISBN 67-036-76.

EĽKONIN, D. 1983. *Psychológia hry.* Bratislava : SPN, 1983. 338 s. ISBN 67-004-83.

KOPINOVÁ - ŠIKULOVÁ, Ľ. 1980. *Hudobná výchova- Metodická príručka pre 1. ročník ZŠ.* Bratislava : SPN, 1980.

KOPINOVÁ, Ľ., TOMANOVÁ, V. 1988. *Metodická príručka na vyučovanie hudobnej výchovy v prvom ročníku základnej školy*. Bratislava : SPN, 1988. ISBN 80-08-02483-6.

KURKOVÁ, L. 1981. *Detská tvorivosť v hudbě a pohybu.* Praha : SPN, 1981. ISBN 14-649-81.

OLING, B. 2004. *Encyklopedie hudebních nástrojů.* Čestlice : Rebo, 2004. ISBN 80-7234-289-4.

OPRAVDILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a poznáva svet.* Bratislava : SPN, 1988. 177 s.

SEDLÁK, F. 1985. *Didaktika hudební výchovy.* Praha : SPN, 1985. 311 s. ISBN 80-246-0365-9.

SURANOVÁ, M. 1980. *Detská hudobná tvorivosť.* Bratislava : SPN, 1980. 44 s.

ŠČELOKOVÁ, O. 1985. Zvláštnosti instrumentálni prípravy budoucího učitele všeobecné hudební výchovy. In: *Estetická výchova*, roč. 25, 1985.

ŠIMONEKOVÁ, H. 2000. *Hudobno pohybová rytmika.* Bratislava : AT publishing, 2000, 163 s.

ZELINA,M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže.* Bratislava : SPN, 1990.

Z DEJÍN FÁRSKYCH ŠKÔL V POĽSKU DO 17. STOROČIA

FROM THE HISTORY OF PARISH SCHOOLS IN POLAND UP TO THE SEVENTEENTH CENTURY

Zofia Hanna Kuźniewska

ABSTRAKT:

Prvé fárske školy v Poľsku boli založené v stredoveku. Boli postavené vedľa katedrál a kláštorov. Len chlapci mohli byť študentami. Učitelia mohli byť iba katolíci. Chlapci sa učili latinčinu, modlili sa, spievali, písali, čítali. V 16. a 17. storočí sa v Poľsku veľmi dobre rozvíjali farske školy. Školy prestali existovať počas vojen.

Kľúčové slová: Fárska škola. Katedrála. Kláštor. Študent. Učiteľ. Klérus.

ABSTRACT:

The first parish schools in Poland were founded in the Middle Ages. They were built next to catedrals and monasteries. Only boys could be students. Teachers could only Catholic. The boys learned Latin, praying, singing, writing and reading. In the 16th and 17th centuries parish schools developed very well in Poland. The schools ceased to exist during the wars with the Swedes.

Key words: Parish School. Cathedral. Monastery. Student. Teacher. Clergy.

W epoce średniowiecza przekazywano wiedzę ludziom ustnie lub poprzez sztukę, mianowicie przez obrazy czy rzeźby, ponieważ sztuka pisania była opanowana jedynie przez niektóre grupy społeczne, zwłaszcza przez środowisko duchowne. Po upadku cesarstwa zachodniorzymskiego, nastąpił stopniowy zanik dawnej administracji, która organizowała i finansowała szkoły, co spowodowało ich upadek. Centralne władze kościelne zostały zmuszone określić zadania biskupów i przełożonych klasztorów co do przyjmowania kandydatów do stanu duchownego. Stąd największą troską biskupów diecezjalnych stało się szkolnictwo. W IV-V w. kandydaci na duchownych podstawowe

wykształcenie zdobywali w szkołach gramatycznych, zaś dalsze wykształcenie pobierali już tylko niektórzy i to na drodze samodzielnych studiów.[1]

Bardzo ważną rolę jaką odgrywało szkolnictwo rozumiał i popierał je cesarz Karol Wielki. Jego nakaz w tej sprawie brzmiał: *„Niech w każdym biskupstwie i w każdym klasztorze nauczane będą psalmy, notae, śpiew, komput, gramatyka i niechaj znajdą się tam starannie poprawione księgi”.*[2] Sprawa organizacji szkolnictwa została więc przez cesarza wysunięta na pierwszy plan. To samo czyniła władza kościelna i poprawa jakości kształcenia kandydatów na duchownych następowała na soborach, szczególnie na Soborze Laterańskim III, zwołanym przez papieża Aleksandra III (1159-1181).[3] Według kanonu XVIII nakazywano fundować szkoły przy katedrach biskupich i ważniejszych kościołach parafialnych. Zwrócono tu również uwagę na wykształcenie ubogich dzieci.[4]

Kościół w Polsce nie pozostał na te polecenia obojętny, stąd szkoły parafialne powstawały tu w epoce średniowiecza, głównie w miastach i przy kościołach parafialnych. Właściwie do czasów powstania Komisji Edukacji Narodowej całe szkolnictwo w Polsce posiadało charakter wyznaniowy.[5]

Dzięki reformom soborowym w Kościele polskim nastąpił wzrost jakości kształcenia przyszłego duchowieństwa. W Polsce zaczęły powstawać szkoły katedralne. Pierwsza taka powstała w Krakowie. Zgodnie z uchwałą soboru

---

[1] P. Richè, *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej (VI-VIII w.),* Warszawa 1995, s. 18 .

[2] *Admonito generalis,* wyd. A. Boretius, w: MGH, *Capitualria rerum Francorum,* t. 1, s. 54.

[3] B. Kumor, *Historia Kościoła,* cz. 3: *Złoty okres średniowiecza chrześcijańskiego,* Lublin 1976, s. 31.

[4] Kanon XVIII: *Ut prelati provideant magistris scholarum necessaria; Quoniam ecclesia Dei et in eist quae spectant ad subsydium corporis et in eis quae ad profectum veniunt animarum, indigentibus sicut pia mater providere tenetur, ne pauperibus, qui parentum opibus iuvari non possunt, legendi et proficiendi opportunitas subtrahatur, per unamquamque ecclesiam cathedralem magistro, qui clericos eiusdem ecclesiae et scholars paupers gratis doceat, completens aliquod beneficium assgnetur, quo docentis neccesitas sublevetur et discentibus via poteat ad doctrinam. In aliis quoque resituatur ecclesiis sive monasteriis, si retroactis temporibus aliquid in eis ad hoc fuerint deputatum. Pro licentia vero docendi nullus omnio pretium exigat, vel sub obtentu alicuius consuetudinis ab eis qui docent aliquid quaerant, nec docere quempiam expetita licentia, qui sit idonesu, interdicat. Qui vero contra hoc venire praesumserit, a beneficio ecclesiastico fiat alienus. Dignum quidem esse videtur, ut in ecclesia Dei fructum laboris sui non habeat, qui cupiditate animi, dum vendit licentiam docendi, ecclesiarum profectum nitiur impedire* – Dokumenty soborów powszechnych, t. 2, s. 192-194.

[5] S. Litak, *Parafie w okresie od końca XVI do XVIII w.,* w: *Księga tysiąclecia katolicyzmu w Polsce,* red. M. Rechowicz, cz. 1: *Kościół. Początki i zarys rozwoju,* Lublin 1969, s. 53-54.

laterańskiego III z 1179 r., przy każdej polskiej katedrze powinien być uposażony nauczyciel, który miałby bezpłatnie udzielać nauk.[6]

Szkoły u nas były prowadzone przez Kościoły, w tym przede wszystkim przez Kościół Katolicki, jako iż nie brakowało tu różnych wyznań chrześcijańskich a także byli tu wyznawcy judaizmu. Przykładowo na Mazowszu istniały wtedy dwie ważne szkoły w Pułtusku i w Płocku, w których pracowali nauczyciele pochodzący z Akademii Krakowskiej.[7]

Rozwój szkolnictwa parafialnego nie odbywał się równomiernie w całej Rzeczypospolitej. Najlepiej działały szkoły w Wielkopolsce, Małopolsce oraz na Pomorzu. Na Mazowszu oraz we wschodnich częściach Polski, rozwój szkolnictwa parafialnego był słabszy. Trudno powiedzieć o dawniejszej edukacji uczniów. Pierwsze szkoły były tworzone z myślą o Kościele i mieszczanach. W szkołach przygotowywano młodzież męską na kandydatów do stanu duchownego i na urzędników miejskich. Nauczyciele i uczniowie byli potrzebni do uświetniania mszy św. śpiewem, ponieważ, jak sądzono, msze śpiewane były bardziej uroczyste niż zwykłe. Tak nauczyciel, jak i kantor, stawali się pomocnikami proboszcza *(ministri ecclesiae),* którzy swym śpiewem wspomagali celebransa podczas mszy św. To właśnie im duchowieństwo powierzało nauczanie chłopców i przygotowywanie ich do ministrantury i śpiewu.[8]

Już w słynnym liście pasterskim tzw. *Pastoralna, autorstwa* biskupa krakowskiego Bernarda Maciejowskiego, późniejszego prymasa Polski i kardynała, ogłoszonym w 1601 r,, w artykule 7 dotyczącym szkolnictwa, podkreślono, że do najważniejszych przedmiotów nauczania należały: *Modlitwa Pańska, Pozdrowienie Anielskie, Skład Apostolski, Przykazania Boskie i kościelne.* Starszych uczniów należało uczyć katechizmu, ministrantury oraz stosownie do wieku czytania, pisania i rachowania.[9]

Od połowy XV w. polskie szkolnictwo zaczęło ulegać pewnej reorganizacji. Działo się to za sprawą zmian związanych ze zwiększeniem roli średniej

---

[6] J. Hochleitner, *Szkoły parafialne w epoce staropolskiej na przykładzie Warmii i Kujaw,* w: Studia Elbląskie 8, 2007, s. 36.

[7] A. J. Nowowiejski, *Płock. Monografia historyczna,* wyd. II, Płock 1931, s. 31.

[8] M. Pawlak, *Szkoły parafialne na Kujawach w epoce staropolskiej,* Bydgoszcz 2005, s. 18-19; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795,* Kielce 2005, s. 251-252; M. Różański, *Szkoły parafialne w XVI-XVIII wieku,* Łódź 2003, s. 7.

[9] I. Subera, *Synody prowincjonalne arcybiskupów gnieźnieńskich. Wybór tekstów ze zbioru Jana Wężyka z r. 1761,* Warszawa 1981, s. 122-123; K. Śmigiel, *Maciejowski Bernard,* w: Encyklopedia Katolicka, t. 9, Lublin 2006, kol.718-720..

szlachty, której król Kazimierz Jagiellończyk nadał przywileje nieszawskie w 1454 r. Również wpływ myśli odrodzeniowych na świadomość ówczesnego społeczeństwa spowodował zmiany w rozumieniu nauki. Osoby ze stanu szlacheckiego, starając się o większe stanowiska w życiu politycznym, zaczęły przywiązywać większą uwagę do wykształcenia. To samo dotyczyło magnaterii, która dążąc do wyższego wykształcenia, chciała uzyskać jak najwyższy awans społeczny. Duchowieństwo zaś starało się poprzez wyższe wykształcenie zwiększyć swoje wpływy polityczne oraz mieć wpływ na sam rozwój nauki.[10]

W czasach renesansu doszło do zmniejszenia się znaczenia szkół katedralnych. Pod koniec XVI i na początku XVII w., szkoły parafialne przeżywały prawdziwy rozkwit. Prawie w każdej parafii znajdowała się wtedy szkoła. Był to czas, kiedy społeczeństwo zaczęło doceniać wiedzę.[11] Spowodowane to było wzrostem gospodarczym. Oczywistym jest, że nie można wybudować szkoły i jej utrzymać bez zabezpieczenia materialnego.

W 1542 r., na synodzie prowincjonalnym w Piotrkowie, a następnie na synodzie prowincjonalnym w 1577 r.[12] ustalono, że wizytatorzy mieli obowiązek zwracać szczególną uwagę na przestrzeganie zakazu czytania pism luterańskich,[13] zwłaszcza Marcina Lutra i Filipa Melanchtona, zaś obowiązkiem uczniów było studiować Dekalog, Ewangelię, listy św. Pawła oraz utwory starożytnych uczonych. Ze szkoły należało usuwać tych uczniów, którzy się zaniedbywali w gorliwości, czyli, mówiąc językiem współczesnym, wagarowali[14]

---

[10] Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania,* t. 1, Warszawa 1957, s. 369-370; H. Barycz, *Oświata i nauka w dawnej Polsce w XVI-XVIII w.,* w: *Księga pamiątkowa toruńskiego gimnazjum akademickiego,* t. III, Toruń 1974, s. 135.

[11] H. Barycz, *Oświata i nauka w dawnej Polsce w XVI-XVIII w.,* w: Księga pamiątkowa toruńskiego gimnazjum akademickiego, t. III, Toruń 1974, s. 135; S. Litak, *Kościół w Polsce w okresie reformacji i odnowy potrydenckiej,* w: H. Tuchle, C.A. Boumann, *Historia Kościoła,* t. 3, przeł. J. Piesiewicz, Warszawa 1986, s. 401.

[12] *Constitutiones Synodorum , Metropolitanae Ecclesiae Gnesnensis, provincium, tam veturorum quam recentiorum, usq. Ad annum Domini 1578 studio et opera […] Domini Stanislai Karnkowski, Dei Gratia Episcopi Vladislaviensis et Pomeraniae, , collectae […]* Cracoviae […] Anno Domini 1579, b.p.; *Decretales,* s. 79, Provincialis 1577.

[13] *Decretales Summorum Pontyficum pro regno Poloniae et constitutiones synodorum provincialium et dioecesarum Regni ejusdem ad aummam collectae curantibus plerisque sacerdotibus posnaniensis editae, ed. Z. Chodyński et E. Likowski, vol. I-III,* Posnaniae 1883, s. 79; J. Łukaszewicz, *Historya szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim,* t. I, Poznań 1949, s. 70.

[14] S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795,* Kielce 2005, s. 251-252.

Poziom nauczania w tych szkołach był różny, w zależności od miejsca, w którym się znajdowała oraz stopnia zamożności miasta czy wsi. W dużych miastach takich jak: Kraków, Tarnów budynki szkolne były dość okazałe z dużymi i wyposażonymi salami. Inna sytuacja przedstawiała się na wsiach. Tu zajęcia lekcyjne odbywały się zazwyczaj w osobnych izbach znajdujących się przy kościołach.[15]

Do pracy z uczniami byli zatrudniani bakałarze, magistrzy, a nawet doktorzy filozofii. W tej sprawie decydowała Akademia Krakowska. To sprawiało, że poziom nauczania był lepszy niż w czasach średniowiecza.[16] Nauczyciele do tego zadania byli przygotowywani w różnych szkołach. Nie było wówczas szkół przygotowujących do zawodu nauczycielskiego. Stąd osoby chcące pracować w zawodzie nauczyciela pobierały naukę w szkołach parafialnych, zakonnych i w Akademii Krakowskiej. Na stanowisko nauczyciela powoływano osoby godne. Świadczy o tym choćby synod prowincjonalny z 1577 r., który nauczał proboszczów, aby na stanowisko to zatrudniali „nauczycieli odpowiednich" (*praeceptores idoneos*).[17]

Dla władz kościelnych było to bardzo ważnym, czy nauczyciel był katolikiem. O tym informowała Bulla papieża Piusa IV z 1564 r., która zawierała formułę zwaną trydencką.[18] Zobowiązywała ona przyjmowanego nauczyciela do składania przed swoim proboszczem *„professio fidei",* czyli wyznania wiary. Na synodzie diecezji włocławskiej w 1568 r. dokładnie określono formułę „Wyznania wiary". Kandydat klękał na obydwa kolana, prawa ręką dotykał Ewangelii i recytował „Wyznanie wiary".[19]

Proboszczowie byli zobowiązani do wizytowania szkoły w swojej parafii. O tym, jak proboszcz powinien wizytować szkołę, wiadomo z opisu Marcina Kromera, który pisał: *„Trzeba przypomnieć proboszczowi, by wizytował szkołę przynajmniej raz na okres od czterech do dwunastu dni, zwłaszcza przed jakimiś większymi świętami, do których należy przygotować dzieci ucząc ich śpiewu i zaznajamiając z ceremoniami kościelnymi. Są to okresy czasu i święta:*

---

[15] S. I. Możdżeń, *Historia wychowania…,* s. 252-254.

[16] Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania…,* s. 373.

[17] *Constitutiones et decreta condita in Provinciali Synodo Gnesnensi […] D.D. Stanislaus Karnkowsky […] Archiepiscopus Gnesn. […] Petricovae habuit, Anno 1589 Sixto V. Pont. Max., Pragae […] Anno 1590, b. p.; Decretales,* s. 76.

[18] A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne w archidiakonacie krakowskim od XVI do XVIII wieku,* Lublin 1983, s. 187.

[19] M. Pawlak, *Szkoły parafialne na Kujawach w epoce staropolskiej,* Bydgoszcz 2005, s. 60.

Bożego Narodzenia, Oczyszczenia Najświętszej Maryi Panny, Niedzieli Palmowej, Wielkiego Tygodnia i Wielkanocy, Zielonych Świątek, Bożego Ciała, Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny i jeszcze innych. Niech podczas wizytacji [proboszcz] nie zaniedba sprawdzić, w jaki sposób uczy się dzieci czytania i pisania, z jakich książek, a szczególnie z jakich katechizmów się uczą, jak przygotowuje się dzieci w okresie wielkiego postu do spowiedzi i przyjęcia komunii św."[20]

W szkołach wiejskich nauczycielami były osoby często bez studiów wyższych, które pełniły funkcje organistów czy sług kościelnych. Wynagrodzeniem ich była zapłata od chłopów i proboszcza.[21]

Do początków XVII w. w szkołach parafialnych był różny program. Aby to zmienić, należało go usystematyzować, aby we wszystkich szkołach tego typu obowiązywał jednakowy program nauczania. Tym zajęły się synody, choć nie na każdym zajmowano się tym tak dokładnie, jedynie tylko na niektórych podejmowano to zagadnienie dość precyzyjnie. Tak było choćby na synodzie diecezjalnym krakowskim w 1612 r. Synod ów zwrócił się do profesorów Akademii Krakowskiej o opracowanie programu nauczania dla szkół parafialnych. *Modus instituaende iuventutis* zawierał taki program, który profesorowie z polecenia biskupa krakowskiego Piotra Tylickiego. Dużo wiadomości o programie nauczania zawierał *Reformationes generales* z 1621 r.[22] Również *Epistola Pastoralis*[23] *z 1621 r.* kardynała Bernarda Maciejowskiego zawierała ogólne postanowienia na ten temat. Trudno powiedzieć, jak ten program wyglądał w poszczególnych szkołach. Program w szkołach miejskich na pewno był bogatszy niż na wsiach. W programie dużo miejsca zajmowały greka i łacina. W języku łacińskim czytano dzieła Wergiliusza-*Bukoliki, Georgiki i Eneidę*, Cycerona – *Epistule ad familiares, De amicitia*, czy Owidiusza – *Epistulae ex Ponto*. W języku greckim zaś czytano Ewangelię czy listy Grzegorza z Na-

---

[20] Cytowane polskiego tłumaczenia za: J. Kalinowska, J. Wiśniewski, *Najstarszy warmiński formularz wizytacyjny z czasów biskupa Marcina Kromera 915810,* KMW, nr 2: 1979, s. 161.

[21] M. Krajewski, *Historia wychowania i myśli pedagogicznej,* Płock 2006, s. 79.

[22] *Reformationes generales ad clerum et populum dioecesis Cracoviensis pertinentes ab […] Martiono Szyszjkowski […] episcopo cracoviensis […] in synodo dioecesiana sanctitate et promulgatae anno 1621 die decim Februarii […],* Cracoviae 1621.

[23] *Epistola Pastoralis ad Parochos Provinsiae Gnesnensis. Bernardus Miseratione Divina, tit. S. Joannis ante Portam Latinam S.R.E. Presbyter Cardinalis, Maciejowski nuncupatus, Archiepiscopus Gnesnensis […], w: Synodus provincialis Gnesnensis provinciae, a. D. 1628,* art. 7, k. Dv.

zjanzu. Również w języku greckim uczono podstawowych zasad gramatyki.[24] W programie należało unikać treści erotycznych, zaś z dzieł autorów pogańskich należało usuwać to, co było niegodne dla chrześcijanina, a więc sceny miłosne czy mówiące o fałszywych bogach, ponieważ w szkole parafialnej przede wszystkim należało u młodych ludzi kształtować wiarę.

Uczniowie uczyli się również języka polskiego. Nie było jednak osobnego przedmiotu z języka ojczystego, ale gramatyki i pisowni uczono po polsku, również katechizmu. Być może był to osobny przedmiot w czasie Oświecenia. Wprowadzono również naukę kalendarza, arytmetyki. Poważną role odgrywała wówczas nauka śpiewu. Uczniowie uczyli się nut, gry na instrumentach i śpiewu gregoriańskiego. Śpiewu uczono w każdą sobotę przez jedną godzinę rano i drugą po południu.[25]

Według *Modus instituaende iuventutis,* przedstawiający program szkolny, nauka powinna trwać 8 godzin, to znaczy 4 godziny przed południem i 4 po południu. Każdego dnia uczono łaciny zaś w soboty arytmetyki oraz kalendarza. Również uczono muzyki i przygotowywano śpiew na liturgię niedzielną.[26] Na pewno uczniowie nie pobierali nauk w niedzielę. W tym dniu mieli obowiązek uczestniczyć we mszy św., pomagali kantorowi w śpiewie, recytowali katechizm oraz śpiewali nieszpory.[27]

Według wyżej wspomnianego programu, uczniów dzielono na pewne grupy, dzięki czemu można było dostrzec ich postępy w nauce.[28] Nie wiadomo jednak, czy uczniów dzielono według wieku, czy według ich pewnej wiedzy. Nie wiadomo też jak i czy wszystkich uczniów, promowano do klas wyższych, czy może któryś z nich musiał powtarzać klasę.[29]

Według ustaleń synodalnych lekcja w szkole powinna trwać godzinę, następnie była przerwa na odpoczynek. Przerwa trwała nawet pół godziny.[30] Nauka rozpoczynała się zawsze od porannej modlitwy. Trudno powiedzieć

---

[24] S. I. Możdżeń, *Historia wychowania…,* s. 252-253; S. Kot, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce w XVI w.,* Lwów 1912, s. 61.
[25] *Reformationes generals…,* s. 46.
[26] *Modus instituendae iuventiutis. Ex decreto synodi, ab Academia Cracoviensi praescriptus. Quem in scholis observandum praecepit Tyliciana synodus anno MDCXII,* Cracoviae 1612, s. 30; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania…,* s. 252-253.
[27] M. Różański, *Szkoły parafialne w XVI-XVIII wieku,* Łódź 2003, s. 228.
[28] *Modus instituendae iuventiutis…,* s. 27.
[29] M. Różański, *Szkoły parafialne…,* s. 230.
[30] Tamże, s. 230.

jak wyglądała sama lekcja. Z wiadomości, które dotarły do naszych czasów wiadomo, że w każdym rejonie Polski, lekcje wyglądały nieco inaczej.

Zgodnie z *Catechismi practicus modus* godzina lekcyjna była podzielona na cztery części po 15 minut. W pierwszej części po modlitwie uczniowie powtarzali poprzednią lekcję, następnie nauczyciel przekazywał nową wiedzę, potem uczniowie podejmowali dyskusję na nowy temat, a na koniec zajęć podsumowywano zdobytą wiedzę.[31] Dokument ten nakazywał również robić przerwy, podczas których uczniowie nie powinni jednak opowiadać sobie ciekawych dla nich opowiadań, ponieważ, jak to zaznaczono w owym dokumencie, byłaby to strata czasu i nie byłoby z tego żadnego pożytku. Nauczyciel powinien w tym czasie opowiadać uczniom biografie świętych, zwłaszcza tych, których uroczystość miała właśnie odbywać się w danej parafii. Lekcje powinny być dostosowane do wieku i zdolności uczniów, zaś nauczyciel powinien prowadzić zajęcia głośno i z zapałem.[32]

Do szkół parafialnych mogli uczęszczać tylko chłopcy, aczkolwiek bywały też wyjątki, kiedy lekcje pobierały również dziewczęta, którymi zajmowały się żony nauczycieli. Jeśli dziewczęta były wysoko urodzone, ich kształcenie odbywało się w domach rodzinnych pod opieką wybranych nauczycieli, lub oddawano je do klasztorów, gdzie kształceniem ich zajmowały się zakonnice.[33]

Trudno powiedzieć, czy uczniowie otrzymywali zadania domowe do odrobienia. Prawdopodobnie dzieci wiejskie nie otrzymywały takiej pracy, ponieważ musiały pomagać w gospodarstwie. Zapewne inaczej sytuacja ta wyglądała w szkołach miejskich. Wiadomo jednak, że takie prace były jednak zadawane.[34] Według ustaleń *Catechismi practicus* uczniowie mieli obowiązek przekazywać zdobytą wiedzę swym domownikom.[35]

Programy szkolne określały rodzaj podręczników, z jakich powinny korzystać dzieci. Nie wiadomo jednak dokładnie, jakie te podręczniki były i czy były łatwo dostępne. Oprócz tego na pewno wykorzystywano różne pomoce naukowe, jak zeszyty, pióra i tablicę.[36]

---

[31] *Catechismi seu doctrine Christianae tradendae practicus modus,* Cracoviae 1605, s. 62.
[32] Tamże, s. 153.
[33] M. Krajewski, *Historia wychowania…,* s. 79.
[34] H. Barycz, *Obrazy życia i kształcenia się młodzieży w Polsce w XVII i XVIII w.,* „Życie i Myśl", R. 1951, z. 1, s. 197-228.
[35] *Catechismi seu…,* s. 54.
[36] M. Różański, *Szkoły parafialne…,* s. 231.

W XVII w. w wyniku trudnej sytuacji, jaka spotkała Polskę, zwłaszcza najazd Szwedów oraz zakaz uczęszczania dzieci chłopskich do szkół wprowadzony przez szlachtę, szkoły parafialne zaczęły zanikać.[37]

Literatúra:

BARYCZ,H., *Oświata i nauka w dawnej Polsce w XVI-XVIII w.,* w: Księga pamiątkowa toruńskiego gimnazjum akademickiego, t. III, Toruń 1974, s. 135;

BARYCZ,H., *Obrazy życia i kształcenia się młodzieży w Polsce w XVII i XVIII w.,* „Życie i Myśl", R. 1951, z. 1, s. 228.

HOCHLEITNER,J., *Szkoły parafialne w epoce staropolskiej na przykładzie Warmii i Kujaw,* w: Studia Elbląskie 8, 2007, s. 36.

KOT,S., *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce w XVI w.,* Lwów 1912, s. 61.

KRAJEWSKI,M., *Historia wychowania i myśli pedagogicznej,* Płock 2006, s. 79.

KURDYBACHA,Ł., *Historia wychowania,* t. 1, Warszawa 1957, s. 369-370; H. Barycz, *Oświata i nauka w dawnej Polsce w XVI-XVIII w.,* w: *Księga pamiątkowa toruńskiego gimnazjum akademickiego,* t. III, Toruń 1974, s. 135.

KUMOR, B., *Historia Kościoła,* cz. 3: *Złoty okres średniowiecza chrześcijańskiego,* Lublin 1976, s. 31

LITAK,S., *Parafie w okresie od końca XVI do XVIII w.,* w: *Księga tysiąclecia katolicyzmu w Polsce,* red. M. Rechowicz, cz. 1: *Kościół. Początki i zarys rozwoju,* Lublin 1969, s. 53-54.

LITAK,S., *Kościół w Polsce w okresie reformacji i odnowy potrydenckiej,* w: H. Tuchle, C.A. Boumann, *Historia Kościoła,* t. 3, przeł. J. Piesiewicz, Warszawa 1986, s. 401.

ŁUKASZEWICZ, J., *Historya szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim,* t. I, Poznań 1949, s. 70.

MOŻDŻEŃ, S.I., *Historia wychowania do 1795,* Kielce 2005, s. 254.

NOWOWIEJSKI, A.J., *Płock. Monografia historyczna,* wyd. II, Płock 1931, s. 31.

PAWLAK,M., *Szkoły parafialne na Kujawach w epoce staropolskiej,* Bydgoszcz 2005, s.19; S. I.

RICHÈ, P., *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej (VI-VIII w.),* Warszawa 1995, s. 18 .

RÓŻAŃSKI,M., *Szkoły parafialne w XVI-XVIII wieku,* Łódź 2003, s. 231.

SUBERA,I., *Synody prowincjonalne arcybiskupów gnieźnieńskich. Wybór tekstów ze zbioru Jana Wężyka z r. 1761,* Warszawa 1981, s. 122-123;

ŚMIGIEL,K., *Maciejowski Bernard,* w: Encyklopedia Katolicka, t. 9, Lublin 2006, kol. s.720.

[37] M. Krajewski, *Historia wychowania…,* s. 79.

ZAPART, A., *Szkolnictwo parafialne w archidiakonacie krakowskim od XVI do XVIII wieku,* Lublin 1983, s. 187.

Admonito generalis, wyd. A. Boretius, w: MGH, *Capitualria rerum Francorum,* t. 1, s. 54.

Catechismi seu doctrine Christianae tradendae practicus modus, Cracoviae 1605, s. 62.

Constitutiones Synodorum , Metropolitanae Ecclesiae Gnesnensis, provincium, tam veturorum quam recentiorum, usq. Ad annum Domini 1578 studio et opera […] Domini Stanislai Karnkowski, Dei Gratia Episcopi Vladislaviensis et Pomeraniae, , collectae […] Cracoviae […] Anno Domini 1579, b.p.; *Decretales,* s. 79, Provincialis 1577.

Constitutiones et decreta condita in Provinciali Synodo Gnesnensi […] D.D. Stanislaus Karnkowsky […] Archiepiscopus Gnesn. […] Petricovae habuit, Anno 1589 Sixto V. Pont. Max., Pragae […] Anno 1590, b. p.; Decretales, s. 76.

Cytowane polskiego tłumaczenia za: J. Kalinowska, J. Wiśniewski, *Najstarszy warmiński formularz wizytacyjny z czasów biskupa Marcina Kromera 915810,* KMW, nr 2: 1979, s. 161.

Decretales Summorum Pontyficum pro regno Poloniae et constitutiones synodorum provincialium et dioecesarum Regni ejusdem ad aummam collectae curantibus plerisque sacerdotibus posnaniensis editae, ed. Z. Chodyński et E. Likowski, vol. I-III, Posnaniae 1883, s. 79;

Epistola Pastoralis ad Parochos Provinsiae Gnesnensis. Bernardus Miseratione Divina, tit. S. Joannis ante Portam Latinam S.R.E. Presbyter Cardinalis, Maciejowski nuncupatus, Archiepiscopus Gnesnensis […], w: Synodus provincialis Gnesnensis provinciae, a. D. 1628, art. 7, k. Dv.

Kanon XVIII: *Ut prelati provideant magistris scholarum necessaria; Quoniam ecclesia Dei et in eist quae spectant ad subsydium corporis et in eis quae ad profectum veniunt animarum, indigentibus sicut pia mater providere tenetur, ne pauperibus, qui parentum opibus iuvari non possunt, legendi et proficiendi opportunitas subtrahatur, per unamquamque ecclesiam cathedralem magistro, qui clericos eiusdem ecclesiae et scholars paupers gratis doceat, completens aliquod beneficium assgnetur, quo docentis neccesitas sublevetur et discentibus via poteat ad doctrinam. In aliis quoque resituatur ecclesiis sive monasteriis, si retroactis temporibus aliquid in eis ad hoc fuerint deputatum. Pro licentia vero docendi nullus omnio pretium exigat, vel sub obtentu alicuius consuetudinis ab eis qui docent aliquid quaerant, nec docere quempiam expetita licentia, qui sit idonesu, interdicat. Qui vero contra hoc venire praesumserit, a beneficio ecclesiastico fiat alienus. Dignum quidem esse videtur, ut in ecclesia Dei fructum laboris sui non habeat, qui cupiditate animi, dum vendit licentiam docendi, ecclesiarum profectum nitiur impedire* – Dokumenty soborów powszechnych, t. 2, s. 192-194.

Modus instituendae iuventiutis. Ex decreto synodi, ab Academia Cracoviensi praescriptus. Quem in scholis observandum praecepit Tyliciana synodus anno MDCXII, Cracoviae 1612, s. 30;

Reformationes generales ad clerum et populum dioecesis Cracoviensis pertinentes ab […] Martiono Szyszjkowski […] episcopo cracoviensis […] in synodo dioecesiana sanctitate et promulgatae anno 1621 die decim Februarii […], Cracoviae 1621.

PROCEDURÁLNE ZVLÁŠTNOSTI VEDENIA ŠTÚDIE PODĽA NOVÉHO TRESTNÉHO PORIADKU UKRAJINY

PROCEDURAL PECULIARITIES OF CONDUCTING THE STUDY UNDER THE NEW CRIMINAL PROCEDURAL CODE OF UKRAINE

Nina Rogatinskaya

ABSTRAKT:

Článok sa zameriava na definovanie účelu a úlohy štúdie v trestnom poriadku Ukrajiny. Zohľadňujú sa v ňom skutkové a právne dôvody na uskutočnenie vyšetrovania v trestnom poriadku na Ukrajine. Analyzuje sa tu otázka týkajúca sa typov vzdelávania.

Kľúčové slová: Vyšetrovacie (vyhľadávacie) konanie. Trestné stíhanie. Vyšetrovanie. Vyšetrovateľ. Prokurátor.

ABSTRACT:

The article focuses on the definition of the purpose and task of the study in the criminal proceedings of Ukraine. The factual and legal grounds for carrying out the investigation in criminal proceedings in Ukraine are considered. The question concerning the types of learning is analyzed.

Key words. Investigation (search) actions. Criminal prosecution. Investigation. Investigator. Prosecutor.

Актуальність теми

З прийняттям нового КПК України важливе місце в системі засобів формування доказів у кримінальному провадженні належить слідчим (розшуковим) діям. Досягнення цілей та завдань кримінального судочинства, притягнення особи до кримінальної відповідальності та доведення поза всякими сумнівами її вини у скоєнні конкретного злочину, беззаперечно, вимагає повного та всебічного опрацювання усіх можливих джерел отримання доказової інформації в рамках відповідного провадження.

Однак, процесуальний порядок, умови та особливості застосування на практиці слідчих (розшукових) дій як першочергових засобів одержання такої інформації й, перш за все, тих, що за своєю сутністю граничать на межі посягання на особисту свободу та недоторканість будь-якої особи, потребують особливої уваги та ґрунтовної нормативної регламентації. Саме однією з таких процесуальних дій є освідування особи.

Дана слідча дія не є новою як для кримінально-процесуальної доктрини, так і для слідчої практики, однак, станом на сьогоднішній день, серед представників наукового співтовариства досі немає єдиного підходу до розуміння її сутності та змісту. Прийняття чинного Кримінального процесуального кодексу 2012 року внесло ряд коректив у стан законодавчої регламентації вказаної дії, однак чимало аспектів щодо процесуального порядку, можливих учасників, а також тактики її проведення ще й досі залишаються не врегульованими.

Зважаючи на те, що зазначена процесуальна дія опосередковує собою процес забезпечення досудового розслідування багажем вкрай важливих, з точки зору з'ясування фактичних обставин справи та визначення причетних осіб, доказів, а також беручи до увагу специфіку об'єкта освідування, вважаємо необхідним ґрунтовно дослідити усі процесуальні аспекти її проведення як передумову підвищення якості та ефективності її практичного застосування.

Аналіз останніх досліджень

Окремі аспекти визначення питаннь освідування та його практичної реалізації приділяли увагу такі науковці як: В. П. Бахін, А. А. Благодир, В. І. Галаган, О. В. Капліна, С. С. Клочуряк, В. П. Колмаков, А. І. Кунтій, Л. С. Купріянова, Є. Д. Лук'янчиков, Б. Є. Лук'янчиков, І. Л. Петрухін, Т. І. Савчук, С. М. Стахівський, В. М. Тертишник, Ю. Г. Торбін, В. Ю. Шепітько, К. О. Чаплинський та інші.

Мета дослідження полягає в аналізі процесуальних питань та місця освідування у загальній системі засобів одержання доказової інформації згідно чинного законодавства.

Виклад основного матеріалу дослідження

Значення інституту слідчих (розшукових) дій полягає в тому, що вони є основним способом збирання, перевірки доказів та основним засобом всебічного, повного та неупередженого дослідження всіх обставин кримінального провадження. Особливе місце серед слідчих (розшукових) дій, займає освідування.

Освідування як засіб формування судових доказів кримінальному провадженню відоме з давніх часів. За пізнавальними прийомами та можливостями освідування розглядається як різновид слідчого огляду. Його проведення дає змогу виявити різноманітні сліди відображення, що сприятимуть установленню обставин кримінального правопорушення.

Розглядаючи питання про самостійність освідування як слідчої (розшукової) дії, необхідно керуватися, передусім, вимогами кримінального процесуального законодавства. Процесуальний порядок проведення освідування визначено в главі 20 КПК України, що має назву «Слідчі (розшукові) дії». Натомість в окремих статтях врегульовано процесуальні аспекти проведення освідування особи, а саме в ст. 241 цього Кодексу.

При провадженні слідчих (розшукових) дій необхідно забезпечити безпеку учасників процесу. У процесі слідчої (розшукової) дії слід вжити заходів щодо забезпечення нерозголошення конфіденційної інформації, захисту сфери особистого життя людини. Забороняються будь-які дії, що принижують честь і гідність особи, не передбачені законом засоби примусового характеру.

Важливою гарантією для осіб, права та законні інтереси яких можуть бути обмежені або порушені під час проведення слідчої (розшукової) дії, є їх присутність під час проведення цих слідчих (розшукових) дій. З цією метою закон покладає на слідчого, прокурора обов'язок вжиття належних заходів для забезпечення їх присутності під час проведення слідчої (розшукової) дії.

Відповідно до ст. 241 КПК України освідування - це слідча (розшукова) дія, яка проводиться слідчим або прокурором щодо підозрюваного, свідка чи потерпілого для виявлення на їхньому тілі слідів кримінального правопорушення або особливих прикмет, якщо для цього не потрібно проводити судово-медичну експертизу[1].

Метою освідування є виявлення на тілі підозрюваного, свідка чи потерпілого слідів кримінального правопорушення або особливих прикмет.

Характеризуючи ч.1 ст.241 КПК України освідуванню може бути підданий підозрюваний, свідок чи потерпілий. У більшості випадків ці особи погоджуються добровільно на проведення освідування. Проте це не виключає можливості заперечення з боку зазначених осіб на добровільну участь у проведенні даної слідчої дії. У зв'язку із цим постає питання щодо допустимості застосування примусу. У першу чергу, це стосується фізичного примусу, його меж і підстав до учасників процесу, які відмовляються від добровільного освідування. У чинному КПК України законодавець вперше закріпив можливість проведення освідування примусово у разі відмови особи пройти його добровільно. У разі проведення примусового освідування, копія протоколу освідування надається особі, щодо якої вказана слідча (розшукова) дія проводилась.

Об'єктом освідування є тіло людини, що зачіпає її права на особисту недоторканість, тому забороняється застосовувати дії, що принижують гідність людини або небезпечні для неї. Якщо освідуванню підлягає особа іншої статі, його проведення доручають слідчому відповідної статі.

Дотриманню прав громадян у кримінальному провадженні, застосуванню до них заходів процесуального примусу присвячено значну увагу не лише у національному законодавстві України, а й у міжнародно-правових документах з питань здійснення кримінального провадження. Так, у Міжнародному пакті про громадські і політичні права передбачається, що кожна людина має право на свободу й особисту недоторканність та ніхто не повинен бути позбавлений свободи інакше як на таких підставах і відповідно до такої процедури, що встановлені законом [2].

Проведенню будь-якої слідчої дії передує виявлення визначених для цього передумов, тобто фактів, що свідчать про доцільність та можливість її проведення у конкретній ситуації, а також виступають критерієм обрання саме тієї чи іншої дії задля забезпечення виконання цілей та завдань кримінального провадження на стадії досудового розслідування.

З приводу підстав проведення слідчих дій, М. А. Погорецький визначив ряд їх загальних суттєвих ознак, а саме:

1) вони повинні бути отримані особою, що наділена щодо цього відповідними повноваженнями;
2) спосіб отримання повинен відповідати вимогам законодавства;

3) закон допускає можливість розглядати їх як підставу для відповідної слідчої дії (юридичні підстави);
4) вони впливають на внутрішнє переконання та наштовхують на думку про необхідність їх перевірки, встановлення чи дослідження (фактичні підстави);
5) юридичні та фактичні аспекти змістовно та сутнісно поєднуються між собою [3, с. 4-5].

У кримінально-процесуальній доктрині такі факти охоплюються змістом поняття «підстави». Вони мають не лише першочергове значення з точки зору практики застосування цих дій, але і є однією з ознак їх самостійності у загальній системі засобів одержання доказової інформації. Закон відносить до таких підстав наявність достатніх відомостей, що вказують на можливість досягнення мети слідчої(розшукової) дії.

Фактичною підставою для прийняття рішення про освідування є наявність у матеріалах кримінального провадження даних про те, що на тілі особи є особливі прикмети чи сліди кримінального правопорушення. Під фактичними підставами прийняття рішення про проведення даної слідчої (розшукової) дії розуміють наявність певної інформації, що на тілі особи (підозрюваного, потерпілого, свідка) можуть бути виявлені сліди кримінального правопорушення або особливі прикмети. Відомості про наявність на тілі особи відповідних слідів можуть міститися в різноманітних джерелах і мати не тільки імовірний, як вважають деякі науковці,а й достовірний характер [4,с.537].

Юридичною підставою проведення освідування виступає постанова прокурора (ч.2 ст.241 КПК України). Він може винести її за власною ініціативою або за клопотанням слідчого і вона є обов'язковою для освідуваного.

Чинний КПК України, у порівнянні з КПК 1960р., вніс ряд коректив у напрямі конкретизації положень щодо проведення слідчих (розшукових) дій та удосконалення способу їх нормативного регулювання. Варто зауважити, що основні відмінності у наявних підходах, здебільшого, зводяться до протиставлення розуміння освідування як самостійної дії, та як різновиду слідчого огляду. Сьогодні воно полягає не тільки у виявленні на тілі особи особливих прикмет, як було в попередньому КПК України, а й слідів кримінального правопорушення.

Продовжуючи дослідження процесуальних аспектів освідування, зауважимо, що проведення слідчих (розшукових) дії, згідно чинного законодавства (ст. 214 КПК), можливе лише після внесення відомостей до Єдиного реєстру досудових розслідувань. Виняток з цього правила становить лише огляд місця події у невідкладних випадках. Таким чином, законодавець однозначно визначив заборону проведення освідування до початку досудового розслідування.

Зі змісту ч. 1 ст. 241 КПК України випливає, що освідування може здійснюватись слідчим та (або) прокурором. Щодо повноважень вказаних суб'єктів, здебільшого, не виникає ані сумнівів, ані заперечень. Більш детального аналізу заслуговують положення ч. 2 ст. 241 КПК. Згідно вказаної частини, поряд з суб'єктом, який безпосередньо проводить освідування (прокурор, слідчий), до участі можуть бути залучені судово-медичний експерт або лікар, у разі необхідності. У разі ж, якщо освідування супроводжується необхідністю оголювати освідувану особу, то це може здійснюватись лише особами однієї статі. У протилежному випадку, як випливає зі змісту норми, це може здійснюватись лише лікарем, а слідчий чи прокурор, що є особами протилежної статі з освідуваним, не мають права бути присутніми. Доцільно було б доповнити ч. 2 ст. 241 КПК України нормою, яка перед бачала б можливість винесення постанови про проведення освідування не лише прокурором, а й слідчим, так, як це передбачено кримінально-процесуальними кодексами Білорусії та Росії. На нашу думку, саме такий підхід забезпечить реальну економію часу й ефективність проведення освідування.

Для отримання дозволу на проведення освідування слідчому необхідно ініціювати перед прокурором відповідну постанову, що ускладнює процедуру, особливо в нічний час чи вихідні дні. Такі затримки призводять до втрати ефективності цієї слідчої дії або зводять її результативність нанівець, оскільки деякі сліди чи явища на тілі людини зберігаються нетривалий час (сліди ін'єкції, стан сп'яніння тощо) або можуть змінюватися чи зникати (піднігтьовий вміст, наявність сторонніх речовин), а її проведення без постанови прокурора є підставою для визнання доказу недопустимим. Від своєчасності та якості проведення освідування в багатьох випадках залежить успіх у розкритті та розслідуванні злочинів.

Відповідно до КПК України 1960 р. виділяли два види освідування, залежно від суб'єкта, який здійснював огляд тіла живої людини: слідче –

проводив слідчий, прокурор; медичне –міг проводити судово-медичний експерт, а при його відсутності лікар, котрий володів необхідними спеціальними знаннями. Про судово-медичне освідування обвинуваченого, підозрюваного, потерпілого або свідка безпосередньо йшлося в ч.2 ст.193 КПК України. За дорученням слідчого його мав проводити судово-медичний експерт або лікар, а результати відображатися у акті або довідці, відповідно. Поняття судово - медичне освідування увійшло в теорію та практику. Його дослідженню присвячено низку наукових робіт. Мабуть саме тому і сьогодні науковці продовжують вести мову про судово-медичне освідування, незважаючи на те, що чинний КПК України такого поняття не містить. Так, Ю. А. Чаплинська вважає, що і сьогодні може проводитися судово-медичне освідування за участю судово-медичного експерта або лікаря [5, с.140-144].

У цьому зв‘язку, вважаємо за доцільне розглянути дискусійне питання щодо віднесення судово-медичного освідування до слідчих дій, його сутності і завдань. С.А.Шейфер зазначає, що воно не може вважатися самостійною слідчою дією і проводитися поза рамок судової експертизи. Основний аргумент автора полягає у тому, що обслідування живих осіб шляхом медичного спостереження частенько пов’язано з вирішенням складних завдань, які вимагають глибоких професійних знань[6, 24-25].

Однак, на нашу думку, поза всякими сумнівами залишається те, що залучення до процесу освідування судово-медичного експерта або лікаря позитивно позначається на ефективності його проведення та якості отриманих результатів, оскільки слідчий чи прокурор не володіють і не можуть володіти таким широким спектром знань у галузі медицини, анатомії, як відповідні спеціалісти. Останні можуть звернути увагу слідчого на певні непомічені ним анатомічні особливості, описати з медичної точки зору характер наявних тілесних ушкоджень, їх локалізацію, можливі причини виникнення, приблизний час, що минув з моменту їх виникнення тощо. Все це не лише сприяє покращенню роботи слідчого безпосередньо під час виконання даної слідчої дії, але і забезпечує повноту охоплення усіх нюансів, що можуть виступати джерелом доказової інформації.

Зауважимо, що законодавцем не передбачено залучення спеціалістів інших галузей знань, проте, аналіз можливих практичних ситуацій наштовхує на думку про доречність, а іноді навіть нагальну необхідність наявності фаху чи навичок іншого профілю. Зокрема, дослідниками цього

питання звертається увага на доцільність залучення спеціаліста у галузі балістики, якщо має місце освідування особи, що підозрюється у завданні тілесних ушкоджень із застосуванням вогнепальної зброї. Це пояснюється тим, що як наслідок її використання на тілі особи, зазвичай, залишається невелика кількість порохових газів, що виділяються при пострілі, та, на перший погляд, можуть бути непомітними.

Проаналізувавши вище викладене вважаємо, що освідування як слідча (розшукова) дія завжди проводиться слідчим, а у разі необхідності, за його дорученням особою, що користується повноваженнями слідчого (слідчий, співробітник оперативного підрозділу однієї статі з освідуваною особою). У такому разі не виникає сумнівів з оформленням результатів освідування як слідчої (розшукової) дії та визначенням його видів. Згідно чинного законодавства сьогодні мова може йти лише про один вид освідування – слідче, проводити яке може тільки слідчий (прокурор).

Одним із спірних моментів у КПК України залишається питання щодо кількості проведення освідування в межах одного кримінального провадження щодо однієї особи та будь-яких обмежень щодо цього. Якщо загальної мети освідування у зв'язку з низкою причин об'єктивного чи суб'єктивного характеру не буде досягнуто, може виникнути необхідність повторного проведення освідування.

Так, норми чинного Кримінального процесуального кодексу безпосередньо не передбачають скільки разів може проводитись одна і та ж дія в рамках конкретного провадження. Пряма заборона щодо можливості повторного проведення вже вчинюваної дії також відсутня. Від так, вважаємо допустимим припускати таку можливість.

Повторне освідування, на наше переконання, слід проводити, як і первинне, відповідно до процесуальної форми, визначеної в статті 241 КПК України, лише на підставі постанови прокурора. Саме за цих умов слідчий має реальну можливість переконати прокурора в наявності одного з указаних випадків, коли в проведенні повторного освідування особи виникає нагальна потреба.

Слушною є думка З. Сизової, що можливість проведення повторних слідчих дій є дуже важливою для прийняття правильного рішення, сприяє підвищенню якості досудового розслідування, оскільки такі процесуальні дії допомагають усунути наявні помилки та прогалини в розслідуванні [7,с.91]

Така позиція отримує схвалення як серед значного числа вчених, так і серед практиків. Проте, при цьому важливо звернути увагу на те, що повторне проведення освідування, як і будь-якої іншої слідчої дії, можливе лише в певному випадку чи за певних умов. Зокрема, якщо: при первинному проведенні з об'єктивних чи суб'єктивних причин не було досягнуто загальної мети; отримані нові відомості, які потрібно перевірити [8, с. 310-320].

Однак, у такому разі вже не виникає жодних сумнівів з приводу того, що юридичною підставою його проведення може бути лише вмотивована постанова прокурора.

Всі особливості процесу освідування, ходу дій, виявлених слідів, особливих прикмет та інші супутні відомості в обов'язковому порядку фіксуються в протоколі освідування, що і є нормативною підставою для підтвердження належності та допустимості отриманих доказів вже на стадії судового розгляду.

Висновок

Отже, станом на сьогоднішній день досі не усунуто всіх протиріч щодо розкриття його сутності та змісту, проте, беручи до уваги норми чинного законодавства, а також практику його застосування ми вважаємо доцільним розглядати освідування виключно як самостійну ланку у системі засобів збирання доказів. Підтвердженням самостійності досліджуваної дії слугує також наявність власної мети та завдань її проведення. Ці поняття, хоч і видаються змістовно близькими, проте, не є тотожними. Таким чином, мета освідування – виявлення та фіксація слідів злочину та/або особливих прикмет, що мають значення для кримінального провадження. Завдання освідування визначаються окремо для кожного конкретного процесуального випадку з урахуванням фактичних обставин справи.

Список використаних джерел:

Кримінальний процесуальний кодекс України : наук.-практ. комент. / О. М. Бандурка, Є. М. Блажівський, Є. П. Бурдоль та ін. ; за заг. ред. В. Я. Тація, В. П. Пшонки, А. В. Портнова. — Х. : Право, 2012. — Т. 1. — 768 с.

Міжнародний пакт про громадянські і політичні права: від 16.12.1966 р. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://zakonl. rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main. cgi? nreg=995_043.

Погорецький М. А. Підстави для проведення слідчих дій / М. А. Погорецький // Адвокат. – 2007. – № 10. – С. 3-7.

Кримінальний процесуальний кодекс України. Науково-практичний коментар / За загальною редакцією професорів В.Г.Гончаренка, В.Т. Нора,М.Є.Шумила. –К. : Юстініан, 2012. –1224с.

Чаплинська Ю. А.Актуальні проблемні питання застосування примусу при проведенні освідування особи / Ю. А. Чаплинська // Європейські стандарти кримінального судочинства:Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Донецьк,27 вересня 2013р.). –Донецьк: ДЮІ МВС України, 2014. –С. 140-144

Шейфер С.А. Следственные действия: Система и процессуальная форма / С.А. Шейфер. –М.: Юридическая литература, 1981. –128 с.

Сизова З. Поняття і класифікація повторних слідчих дій / З. Сизова // Юридична Україна. -2007. - № 7. - С. 91.

Кунтій А. І. Тактика проведення освідування підозрюваного у кримінальному провадженні про умисне вбивство, вчинене в стані сильного душевного хвилювання / А. І. Кунтій // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична. – 2014. – Вип. 2. – С. 310-320.

Pedagogické diskusie

Časopis vysokoškolských pedagógov, študentov a mladých výskumníkov na Ištitúte Juraja Páleša PF KU v Levoči a v Kňazskom seminári biskupa Jána Vojtaššáka KU v Spišskej Kapitule v Spišskom Podhradí

3/2018, ročník 4.

Šéfredaktorka: PaedDr. Marta Oravcová, PhD.
Technický redaktor: Marián Tejbus

Vydáva: Vydavateľstvo MTM Levoča
Námestie Majstra Pavla 54
054 01 Levoča
e-mail: mtm1@stonline.sk
tel.: +42153/4699319

IČO: 37481622
DIČ: 1044256147
IČ DPH: Sk1044256147

Vychádza: štvrťročne
(marec, jún, september, december)

Ročné predplatné: 10 eur
Počet výtlačkov: 300 ks

ISSN- 1339-9217

EV 5209/15

PEDAGOGICKÉ DISKUSIE
Časopis vysokoškolských pedagógov a mladých výskumníkov na Inštitúte Juraja Páleša PF KU v Levoči
a v Kňazskom seminári biskupa Jána Vojtaššáka KU v Spišskej Kapitule-Spišskom Podhradí.
3/2018, ročník 4.
Redakcia: Námestie Majstra Pavla v Levoči 54, 054 01 Levoča,
telefón: +421 53 469 93 19, e-mail: mtm1@stonline.sk
Šéfredaktorka: PaedDr. Marta Oravcová, PhD., technický redaktor: Marián Tejbus
Vydáva: Vydavateľstvo MTM, M. R. Štefánika 29, 054 01 Levoča.
Ročné predplatné: 10 eur. Náklad: 300 výtlačkov.