

ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PAEDAGOGICA
29

2017
UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Editorka: PhDr. Bibiána Timková, CSc.

Recenzenti: Doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc., PhDr. Pavol Kompolt, CSc.

ISBN 978-80-223-4448-7

OBSAH

Návrhy na akademickú prípravu učiteľov ľudových a meštianskych škôl v Čechách a na Slovensku v medzivojnovom období <i>Janka ŠTULRAJTEROVÁ</i>	5
Príprava a kontinuálne vzdelávanie školského pedagóga v Srbskej republike <i>Zuzana HURAVIK</i>	21
Premeny v chápaní školy, jej poslania a funkcií <i>Bibiána TIMKOVÁ</i>	48
Diagnostika osobnosti prostredníctvom preferencie farieb <i>Luboslava SEJČOVÁ – Martina SEJČOVÁ</i>	60
Keď vysoké IQ nestačí alebo potreba rozvíjania emocionálnej inteligencie súčasného človeka <i>Lucia KUBINOVÁ</i>	85

NÁVRHY NA AKADEMICKÚ PRÍPRAVU UČITEĽOV ĽUDOVÝCH A MEŠTIANSKÝCH ŠKÔL V ČECHÁCH A NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ

Janka Štulrajterová

Anotácia: Hneď po vzniku Československej republiky rezonovala medzi učiteľmi a pedagogickými pracovníkmi potreba reformy školského systému a školských zákonov. Jedným z cieľov školskej politiky bolo uzákonenie vysokoškolského vzdelávania učiteľov. Poprednými predstaviteľmi tejto požiadavky boli profesori pedagogiky na univerzitách. Príspevok predstavuje tri najkomplexnejšie návrhy, ktoré apelovali na dôležitosť úlohy učiteľského vzdelania, prostredníctvom ktorého sa mala zvýšiť spoločenská, kultúrna aj ekonomická úroveň novovzniknutého štátu. Hoci sa žiaden z týchto návrhov pre vojnové udalosti nerealizoval, alebo sa z nich stihlo uskutočniť len veľmi málo, stali sa diskusnou bázou pre vysokoškolskú prípravu učiteľov po roku 1945.

Kľúčové slová: 1. ČSR, reforma školského systému, vysokoškolské vzdelávanie učiteľov, V. Příhoda, O. Chlup, J. Čečetka

Vznik Československej republiky v roku 1918 predstavuje v dejinách Slovenska významné miesto. Vznik spoločného štátu znamenal záchranu slovenského školstva, kvantitatívny nárast škôl a nové reformné myšlienky mali za cieľ celkovú etatizáciu, demokratizáciu a budovanie moderného slovenského školstva. Všetky tieto zmeny si poprední predstavitelia štátu sľubovali od efektívnej reformy učiteľského vzdelávania. Učiteľia všetkých typov a stupňov škôl sa mali prostredníctvom svojej práce spolupodieľať na celkovom kultúrnom, spoloč-

skom a politickom rozvoji novovzniknutej republiky. Nebolo však možné hneď zrušiť všetky staré školské zákony. České a slovenské učiteľstvo muselo preukázať veľa odhodlania nielen v boji o vysokoškolské vzdelanie učiteľov. Od reformy učiteľského vzdelávania poprední predstavitelia štátu očakávali kultúrno-politicko-spoločenskú úlohu učiteľov v novovzniknutom štáte (Štulrajterová, J., 2016, s. 250-260).

V Čechách sa české učiteľstvo na rôznych zhromaždeniach a zjazdoch domáhalo vysokoškolského vzdelania ešte pred vznikom spoločného štátu. Žiadali, aby učitelia nadobudli všeobecné vzdelanie na jednotnej strednej škole a odborné pedagogické vzdelanie na dvojročnej vyššej pedagogickej škole pri zreformovanej filozofickej fakulte. Za reformu filozofickej fakulty sa prihovárал najmä prof. Dr. František Drtina, poukazyval na potrebu rozdvojenia filozofickej fakulty na zložku teoreticko-odbornú a odbornotechnickú, školskú a k nej navrhol v budúcnosti pričleniť vzdelávanie učiteľov všetkých školských stupňov. V množstve návrhov sa vyskytol aj návrh na zriadenie učiteľských akadémií, zlepšenie učiteľských ústavov, s možnosťou, aby ich absolventi mali prístup na filozofickú fakultu. Toto riešenie malo byť len dočasné dovtedy, kým by sa nevytvorili podmienky a predpoklady pre zriadenie pedagogických fakúlt alebo vyšších pedagogických škôl pri univerzitách. Všeobecné vzdelanie mali učitelia získavať na stredných školách, pedagogicko-odborné vzdelanie na dvojročných vysokých školách pedagogických s vlastnou samosprávou, knižnicou, vedeckými ústavmi a cvičnými školami. Mali sa zriadiť v sídlach univerzít a technik ako samostatné fakulty. Učiteľmi na týchto školách mali byť vynikajúci odborníci s akademickým vzdelaním, doktorátom z filozofie, medicíny alebo práva, ktorí poznali národné a stredné školstvo z vlastnej praxe a vykazovali odbornú publikačnú činnosť. Učitelia meštianskych škôl mali absolvovať ešte jednoročný kurz na filozofickej fakulte, na technike alebo akadémii umení a pre učiteľky ručných prác, učiteľky materských škôl a pre pestúnky sa mali zriadiť kurzy na vyššej škole pedagogickej (Kopáč, J., 1971, 40-42). Za univerzitné vzdelanie učiteľov sa angažoval najmä spolok Komenský. Učitelia prostredníctvom tohto spolku aj za pomoci niekoľkých univerzitných profesorov, organizovali vlastné univerzitné kurzy (J. Schubert, 1966, s. 10). Profesor Drtina navrhoval pre poslucháčov aj náročný program štúdia pedagogických disciplín, ktorý okrem osvojenia si základov pre pedagogickú činnosť učiteľa obsahoval aj poznatky celej pedagogiky, didaktiky, psychológie, filozofie a iných vedných disciplín. Úroveň všeobecnej vzdelanosti národa sa mala zvýšiť len za predpokladu, že sa zvýši vzdelanie jeho učiteľstva a uskutoční sa dômyselná reforma učiteľského vzdelávania (Drtina, F., 1923, s. 29-33). No úsilie českého učiteľstva a niekoľkých priaznivcov na univerzitách nevedlo okrem niekoľkých svojpomocne vydržovaných univerzitných kurzov k žiadnym pozitívnym výsledkom v otázkach prípravy učiteľov

ľudových a meštianskych škôl, napriek tomu sa stalo významnou inšpiráciou v problematike vzdelávania učiteľov hneď po vzniku Československa.

Situácia na území dnešného Slovenska v rámci Uhorska i snaha slovenských učiteľov podnieť diskusiu za vysokoškolské vzdelávanie učiteľov v dôsledku politických podmienok a maďarizačných tendencií nebola taká aktívna ako u českého učiteľstva. Požiadavky vychovať kvalifikovaných učiteľov však v slovenskom prostredí prítomné boli. Významnú úlohu pri otázkach národného školstva zohrali učitelia združovaní v učiteľských spolkoch, ktorí svoje návrhy na zlepšenie učiteľskej prípravy prezentovali na stránkach pedagogických časopisov.

O zavedenie vysokoškolského vzdelania pre učiteľov národných škôl sa najangažovanejšie zasadzovali predovšetkým vysokoškolskí profesori pedagogiky, táto téma bola aktuálna a často diskutovaná aj na stránkach pedagogických časopisov z pier stredoškolských profesorov, riaditeľov a školských inšpektorov (Pozri Kompoltová, S., 1995, s. 65-73).

Po vzniku medzivojnovnej republiky samotný prezident Masaryk podporil iniciatívu učiteľov a vyjadril sa za ich jednoznačné a bezpodmienečné vysokoškolské štúdium. „Všetky dôvody, ktoré sa uvádzajú za akademické vzdelanie duchovných, platia pre učiteľov, a to dokonca v miere vyššej...a to je úloha neľahká, vyžadujúca nielen veľkého vypätia síl duševných a telesných, ale je to úloha neľahká tiež tým, že vyžaduje značného vzdelania[...] Som za akademické vzdelanie rozhodne a bezpodmienečne.“ (Milo, Š., 1995, s. 56). Názor, že čím vyššie bude vzdelanie učiteľa, tým účinnejšie a efektívnejšie bude jeho pôsobenie, vyslovil vo svojom návrhu aj J. Úlehla, ktorý už v roku 1918 formuloval požiadavku učiteľského vzdelania najprv na všeobecnej strednej odbornej škole a potom na vysokej škole pedagogickej. Slovenskí učitelia vítali myšlienku vysokoškolského vzdelávania učiteľov národných škôl. A. Štefánek poukazoval na potrebu vysokoškolsky vzdelaného slovenského učiteľa lebo vyššie vzdelanie dáva človeku vyššej rozumovej i etickej orientácie lebo... „on je povolaný vychovať novú generáciu, ktorá musí prehĺbiť všetko to, čo terajšia málopočetná generácia svojou prácou, chrabrosťou a šťastnou konšteláciou svetových udalostí získala a stvorila nášmu národu.“ (Marks, I. – Lajčín, D., 2016, s. 131).

Na I. zjazde českých a slovenských učiteľov, ktorý sa realizoval v Prahe v roku 1920, bola vyslovená požiadavka štvorročného štúdia na pedagogickej fakulte, ktorá by mala byť pojatá do zväzku univerzity ako rovnocenná fakulta.¹

¹ Táto požiadavka sa týkala prípravy učiteľov meštianskych škôl, pre učiteľov ľudových škôl malo postačiť dvojročné štúdium. Požiadavku dvojročnej prípravy učiteľov ľudových škôl na škole vysokoškolského charakteru vyslovila aj profesor Kádner v roku 1921 (Milo, Š., 1995, s. 57).

Na celoštátnej úrovni boli najviac diskutované dve hľadiská, z ktorých jedno kládlo dôraz na dôkladnú pedagogicko-psychologickú prípravu učiteľov a druhé, ktoré videlo ťažisko učiteľskej prípravy v detailnejšom vzdelávaní v spoločenských, prírodných a technických vedách a vo filozofii. Najvýznamnejšími predstaviteľmi týchto dvoch prúdov boli univerzitní profesori V. Příhoda a O. Chlup. Zo slovenských predstaviteľov dôkladne prepracovaný návrh na vysokoškolské vzdelávanie učiteľského a profesorského dorastu vypracoval J. Čečetka.

NÁVRH V. PŘÍHODU

Podľa V. Příhodu vlastným základom vzdelania učiteľstva ľudových škôl mala byť náležitá odborná znalosť pedagogických náuk, ktoré možno získať len vedeckým štúdiom na vysokej škole po dosiahnutí maturity na úplných stredných školách (Příhoda, V., 1937, s. 63-66). V. Příhoda formuloval návrh, aby učitelia všetkých školských stupňov dostávali rovnocenné vzdelanie na univerzitách alebo na vysokých školách technických, pri existujúcich fakultách alebo na osobitnej pedagogickej fakulte. Na pedagogickej fakulte, v zásade štvorročnej, mali študovať pedagogické vedy a iné odbory učitelia všetkých kategórií. Štúdium malo byť jednotné, ale diferencované prispôbené jednotlivým kategóriám učiteľov: učiteľkám materských škôl, učiteľom ľudových, meštianskych škôl, potrebám pomocných a špeciálnych škôl i učiteľkám domácich náuk a učiteľom škôl III. stupňa. Výber predmetov sa mal tiež riadiť diferenciáciou vyjadrenou skúšobnými požiadavkami. Študijný plán mal mať 5 skupín predmetov:

- 1) spoločné predmety pre všetky učiteľské kategórie,
- 2) povinné predmety diferencované podľa študijného cieľa,
- 3) voliteľné predmety z oblasti spoločenskovedných, prírodovedných a technických odborov,
- 4) filozofia,
- 5) praktické predmety.

Do prvej skupiny patrili: pedagogická filozofia, dejiny pedagogiky, teória výchovy, všeobecná didaktika, pedagogická psychológia, školská hygiena a teória telesnej výchovy. Okrem toho boli zaradené aj semináre a prosemináre z dejín pedagogiky, z teórie výchovy, vedeckej didaktiky a laboratórne práce z experimentálnej pedagogiky. Do druhej skupiny Příhoda zaradil školské zákonodarstvo vymedzené pre jednotlivé druhy škôl, didaktiku elementárneho stupňa pre učiteľky materských škôl a učiteľov škôl I. a II. stupňa, špeciálnu didaktiku pre jednotlivé školské stupne a príslušné učebné predmety (metodika). V tretej

skupine sa mali študovať: školská organizácia, porovnávací pedagogika, pedológia, psychológia dieťaťa, biológia dieťaťa, náuka o detských chorobách, sústavy vyučovania na materských školách, pedagogická sociológia, pedopatológia, patológia reči, psychológia učenia, psychológia práce, psychológia dieťaťa, psychológia individuálnych odlišností, náuka o inteligencii, náuka o dedičnosti, ľudová výchova, sociológia dieťaťa, sociológia vidieka, detská literatúra, psychológia dieťaťa ranného veku, výchova detí slepých a mravne narušených, deti s chybami sluchu a deti s telesnými chybami, problémy dedinského školstva, pedagogická štatistika a náuka o testovaní. Pre tieto odbory sa mali na fakultách špecializovať aj docenti a tým sa mali vytvoriť podmienky na vedeckú prácu v pedagogike. V štvrtej skupine bola povinná len filozofia. Pre učiteľov národných škôl mali zaviesť aj národné hospodárstvo a kurz vyučovacieho jazyka. Rozsah mal vymedzovať skúšobný poriadok osobitne pre učiteľov II. a III. stupňa. V poslednej piatej skupine mali byť praktické predmety ako telesná výchova, hudobná výchova, technická výchova (kreslenie a ručné práce) a ďalšie voliteľné predmety podľa študijných cieľov jednotlivých učiteľských kategórií a praktický výcvik, s presne vymedzeným obsahom v študijnom a skúšobnom poriadku (Příhoda, V., 1937, s. 124-155). Celé štúdium malo mať vedecký charakter a pedagogickej praxi malo predchádzať teoretické poznanie, využitie vedeckých metód a techniky, a nie improvizácia vzorových vyučovacích hodín.² Na prednáškach, seminároch a cvičeniach sa študenti mali naučiť pracovať s vedeckými metódami pri uskutočňovaní edukačného procesu, napr. pri výskume žiackej osobnosti a diagnostiky, mali vedieť konštruktívne analyzovať vyučovaciu hodinu, porovnávať a vyhodnocovať javy v konkrétnej pedagogickej situácii a v pedagogickej teórii sa mohli vytvoriť podmienky na širšie koncipovaný vedecký výskum v pedagogike.

NÁVRH O. CHLUPA

Návrh Československej obce učiteľskej zo 4. marca 1937, ktorý podalo MŠaNO a na posúdenie ho zaslali aj univerzitám, vedeckým pracovníkom a politickým činiteľom vychádzal z návrhu prof. O. Chlupa. Ten zdôrazňoval hľadisko,

² Namiesto tradičných cvičných škôl mali byť zriadené akési školské kliniky pre každú kategóriu učiteľstva: výskumné, pokusné a normálne, na ktorých mali študenti vykonávať pozorovanie, vedecko-výskumnú prácu v pedagogike. Vo výskumných školách sa mali overovať pedagogické teórie, študovať žiaka a sledovať výchovné a učebné situácie. Pokusné – experimentálne školy mali slúžiť na poznanie toho, ako sa osvedčuje zavádzanie nových pedagogických zásad a metód v praxi a v normálnych školách mali študenti vidieť a skúsiť si uskutočňovanie výchovných, didaktických a organizačných princípov za normálnych okolností (Příhoda, V., 1937).

že učiteľstvo národných škôl má dôležité poslanie sprostredkovateľa vedeckého pokroku v materiálnych a duchovných potrebách ľudu. Jeho návrh na učiteľské vzdelanie učiteľov ľudových škôl obsahoval odbory ako pedagogika, dialektika, filozofia, psychológia, etika, logika, sociológia, filológia, literatúra a literárna estetika, štátoveda a vlastiveda, všeobecná prírodoveda, organická a anorganická chémia, fyzika, technológia, hygiena, základy profylaxie, ručné, záhradné a laboratórne práce, domáce náuky, kreslenie, estetika, výtvarná a hudobná veda, spev a hospitácie (Příhoda, V., 1937, s. 100-101). Absolventi strednej školy a učiteľských ústavov mali, po dopĺňovacej maturite na strednej škole, študovať dva roky na osobitných ústavoch pričlenených k vysokým školám alebo v krajných prípadoch zriadených aj ako samostatné školy v miestach, kde sú univerzitné knižnice. Ich organizácia a právne pomery mali byť rovnaké ako na každej vysokej škole.

Návrh sledoval tri ciele:

- 1) zjednotenie vzdelania učiteľov národných škôl,
- 2) ekonomické výhody z tohto zjednotenia,
- 3) zamedzenie nadprodukcie učiteľstva, ktorá sa už pomaly začala prejavovať.

V návrhu sa tiež hovorilo o postupnom zrušení učiteľských ústavov, namiesto ktorých sa mali zriadiť vysoké školy v Prahe, Brne, Olomouci, Bratislave a Košiciach.³ Presný názov školy návrh neurčoval, nejednoznačne určoval vedúceho -riaditeľa inštitúcie, ktorý sa mal nazývať „dekan“. Učiteľmi mali byť predovšetkým vysokoškolskí učitelia, ale návrh rátal aj s učiteľmi stredných škôl. Na triedu sa určil počet 15 poslucháčov. Počet predmetov a hodín bol vymedzený takto:

V 1. ročníku: pedagogika (2), filozofia (2), etika (2), logika (1), všeobecná prírodoveda organická i neorganická (2), filológia československého jazyka (2) nemeckého (2), fyzika (2), chémia (2), technológia (2), kreslenie (2), hudba a spev (2), husle (2), ručné práce, záhradníctvo, laboratórne a domáce náuky (2), hospitácie (4).

V 2. ročníku: didaktika (2), psychológia (2), sociológia (2), estetika (1), štátoveda – vlastiveda (3), filológia vyučovacieho jazyka (2), nemeckého jazyka (2), kreslenie, výtvarná estetika (2), hudobná veda a estetika hudobná (2), husle (2), ručné práce, záhradné a laboratórne práce, domáce náuky (2), hygiena (1), praktické postupy a výstupy (4).

³ Vysoká škola v Prahe pri Karlovej univerzite mala mať po tri, pri Nemeckej univerzite dve pobočky základných ročníkov. Po dve pobočky mala mať česká škola Pri Masarykovej univerzite v Brne a nemecká pri Nemeckej technike a slovenská pri Univerzite Komenského. Po jednej pobočke mali mať školy v Olomouci a v Košiciach. Košická mala vychovávať aj učiteľov pre ukrajinské a maďarské školy (Schubert, J., 1966, s. 20).

Tento návrh čelil kritike, že na základe učebných predmetov v podstate prehlboval všeobecné vzdelanie učiteľov, kým odborným pedagogickým predmetom venoval menej hodín ako učiteľské ústavy, a teda neriešil otázku vzdelávania učiteľov meštianskych škôl, tiež učiteľov škôl vyžadujúcich si zvláštnu starostlivosť či prípravu učiteliek materských škôl. Veľký počet študentov (až 150), vynechanie seminárov a laboratórnych cvičení by umocnili stredoškolský charakter a mechanický spôsob skúšania študentov bez individuálneho poznania. Tento návrh bol v rozpore s požiadavkami na vzdelanie učiteľa, ktoré prezentoval už skôr Lindner, Drtina, Kádner, ktorým išlo najmä o vyššiu odbornú pedagogickú a metodickú prípravu učiteľa, a nie o všeobecné, encyklopedické vzdelanie (Váňová, R. a kol., 1992, s. 305-307).

NÁVRH J. ČEČETKU

J. Čečetka vo svojom návrhu poukázal na nevyhnutnú potrebu reformovať vzdelávanie učiteľov a jednoznačne sa vyjadril za vysokoškolskú prípravu budúceho učiteľského dorastu. Učiteľské ústavy podľa Čečetku, nemôžu počas štyroch rokov poskytnúť žiakom všetko to, čo od absolventov požaduje nová doba, a teda poskytnúť im primerané odborné, ale pritom aj vyššie všeobecné vzdelanie. Apeloval na potrebu jednotnosti vzdelávania slovenského učiteľstva národných a stredných škôl... „*hoci ich úlohy v praktickom živote sú rozličné, predsa len je tu veľa spoločných črt a spoločných úloh. Jednota ducha vzdelania je potrebná s ohľadom na všeobecnú výchovu mládeže i dospelých, s ohľadom na úzku viazanosť národných škôl a škôl stredných a odborných [...] Predovšetkým bude treba zosústaviť vysokoškolské štúdium, aby sme vyhovelí požiadavkám všeobecného i odborného vzdelania učiteľstva všetkých kategórií.*“ (Čečetka, J., 1937, s. 258).

Vzdelávanie učiteľov sa nedalo preniesť na univerzitu bez toho, aby odborníci nezaujali stanovisko k univerzitnému spôsobu štúdia. Filozofická fakulta dlhšie čelila kritike, že v sebe spája dve ustanovizne.⁴ Čečetka sa vyjadril k problému „slobody“, ktorú poslucháči pochopili ako možnosť slobodne si voliť prednášky a semináre a ľubovoľne ich navštevovať, a nedostatočnú orientáciu poslucháčov v odbornom knižnom štúdiu, ktorá mala za následok zlé prípravu študentov na skúškach. Preto vo svojom návrhu podáva definíciu akademickej slobody, pre

⁴ Filozofická fakulta mala predstavovať ústav slobodného bádania a učenia a na druhej strane mala plniť úlohy vysokej odbornej školy, ktorá mala pre štát pripravovať pracovníkov v svojom odbore ucelene vzdelaných. Kritika bola nasmerovaná na dĺžku štúdia, že nestačia štyri roky pre dôslednú prípravu profesorov a uvažovalo sa o jej predĺžení na päť rokov.

ktorú treba študentstvo vychovávať a pripravovať. „Sústavné vzdelávanie musíme požadovať ako predpoklad tak pre dokonalú odbornú prípravu poslucháča pre isté praktické životné povolanie, ako aj za predpoklad pre zdarnú a zodpovednú, slobodnú prácu bádateľskú, vedeckú, teda za predpoklad pre akademickú slobodu vôbec.“ (Tamže)

Z tohto dôvodu rozdelil univerzitné prednášky na všeobecné a špeciálne (podľa obsahu a cieľa vzdelávania) a podľa povinnosti navštevovať prednášky – na všeobecné a fakultatívne povinné a na voľné.

Prednášky odborné, opakované v pravidelných turnusoch (intervaloch) mali podať systematický prehľadný obraz celej látky príslušného odboru. V návrhu nežiadal doslovné opakovanie látky v turnusoch, ale bolo by ich možné podľa potreby a záujmu pozmeniť a niektoré okruhy rozšíriť v nadväznosti na nové zistenia a odborové poznatky. Vnútornú štruktúru a spracovanie takýchto prednášok by menili aj individuálne potreby a záujmy novoprijatých poslucháčov, ich otázky a diskusie. Takéto prednášky by predstavovali charakter formálneho vzdelávania, keďže by sa uskutočňovalo z rukovätí, príručiek a z odbornej literatúry. Profesor by nebol len prednášateľom vedomostí, ale aj poradcom v štúdiu, rozvíjal by problematiku svojho odboru a spolu s poslucháčmi by hľadal odpovede na otázky týkajúce sa odborných problémov. S ohľadom na organizáciu štúdia by turnusy všeobecných povinných prednášok nesmeli trvať dlhšie než dva roky a turnusy všeobecných a špeciálnych fakultatívne povinných prednášok – tri roky. Predmetom špeciálnych prednášok mali byť osobitné problémy jednotlivých odborov, mali byť určené pre špeciálne vzdelávanie poslucháčov jednotlivých odborov a najmä špeciálne voľné prednášky by boli určené na výchovu a vzdelávanie budúcich odborníkov, bádateľov, vedeckých pracovníkov. Podľa Čechetku takéto rozdelenie prednášok malo profesorom slúžiť na širší a lepší výber tých najnadanejších poslucháčov pre vedeckú dráhu.

Okrem prednášok sa rovnocennými zdrojmi poznania a prostriedkami vzdelávania mali stať knižnice, semináre, prosemináre a praktické cvičenia.

Na Slovensku si mali osobitný záujem zaslúžiť univerzitné semináre, ktoré sa mali pretvoriť na vedecké študijné ústavy, na ktorých by sa realizovala okrem študijnej práce aj práca výskumná. Semináre mali slúžiť už vyššej odbornej práci poslucháčov. „*Pre dokonalý výcvik budúcich učiteľov a profesorov, potrebovali by sme rozšíriť sieť proseminárov a praktických cvičení lektorských a priradiť k fakulte, lepšie rečeno, k pedagogickému semináru, cvičné školy, prípadne aspoň cvičné triedy, a to školy ľudovej, meštianskej i strednej.*“ (s. 261) Zo stredných škôl by potrebám propedeutickej prípravy učiteľov najviac vyhovovalo gymnázium, najmä triedy prvá, tretia a piata, v ktorých sa uskutočňuje prechod z jedného školského systému do druhého, resp. kde sa priberajú nové predmety a kde by sa budúci kandidáti profesúry mohli zacvičiť v začiatkových krokoch

vyučovania nových predmetov. Najväčšie nároky by sa kládli na náčuvy a výstupy v prvej triede reálneho gymnázia, kde Čečetka poukazuje na fakt, že mladým profesorom robí ťažkosť prezentovať látku u najmenších žiakov, keď si nevysaťačia s monologickou prednáškovou metódou od katedry, s ktorou prichádzajú z univerzitného štúdia.⁵

V návrhu, ktorý J. Čečetka prezentoval, sa vyjadril, že filozofická a prírodovedecká⁶ fakulta mali za cieľ vychovávať nielen budúcich stredoškolských profesorov, ale aj učiteľov ľudových a meštianskych škôl a navrhoval nasledovnú dĺžku štúdia pre jednotlivé kategórie učiteľov:

profesori stredných škôl.....4 roky,
odborní učitelia meštianskych škôl.....3 roky,
učitelia ľudových škôl.....2 roky,

Ani Čečetkovi sa jednoročné štúdium na pedagogickej akadémii nezdalo dostatočné a hoci by aj bolo možné s najšikovnejšími poslucháčmi pedagogickej akadémie prebrať také množstvo učebnej látky, bolo to veľmi náročné. Poslucháči mali mať primeraný čas na to, aby naučené vedomosti konfrontovali so životom a skutočnosťou, aby si medzi teóriou a praxou vytvorili konkrétnu celistvosť, a preto navrhoval dvojročné štúdium, ktoré by dovoľovalo prebrať o niečo viac látky, premyslieť ju, precvičiť a konkretizovať v praxi.

Rozvrh mal byť zostavený tak, aby si budúci učitelia a profesori v prvých semestroch štúdia osvojili najmä všeobecné teoretické základy z pedagogiky, psychológie, filozofie a príbuzných vied a v nasledujúcich semestroch by sa venovali konkrétnejšiemu štúdiu a praktickému nácviku v zvolenom študijnom odbore.

Čečetka vo svojom návrhu predstavil konkrétny rozvrh pre prípravu učiteľov jednotlivých typov škôl.

⁵ V tejto súvislosti J. Čečetka navrhoval, aby boli na univerzitu prijatí ako lektori učitelia a lektori cvičných škôl na realizáciu praktických cvičení, ktoré dovtedy boli na univerzite nezvyklé (napr. cvičenia v hudbe, speve, kreslení).

⁶ Prírodovedecká fakulta vznikla až v roku 1940 a prípravu budúcich stredoškolských učiteľov nakoniec zabezpečovala len Filozofická fakulta.

Tab. č. 1 Návrh J. Čečetku na rozvrh a organizáciu akademickej prípravy učiteľov všetkých typov škôl s časovou dotáciou hodín jednotlivých predmetov (J. Čečetka. In: *Pedagogický zborník*, 1937, č. 6, s. 262-265).

Učiteľ ľudovej školy

Predmety:		Rok štúdia a počet hodín		Počet hodín spolu
Prednášky:		1. rok	2. rok	
1. Všeobecná pedagogika	Vvp*	2	1	3
2. Všeobecná didaktika	Vvp	2	0	2
3. Organizácia školy, osvetovej práce	Vvp	0	2	2
4. Dejiny pedagogiky	Vvp	2	1	3
5. Úvod do filozofie	Vvp	2	1	3
6. Úvod do psychológie	Vvp	1	0	1
7. Pedopsychológia	Vvp	1	2	3
8. Sociológia	Vvp	1	0	1
9. Školská hygiena	Vvp	1	0	1
10. Československé dejiny	Vvp	2	1	3
11. Československá literatúra	Vvp	2	1	3
12. Náuka o hudbe a speve	Vfp*	1	0	1
13. Náuka o výtvarnom umení	Vfp	1	0	1
Prosemináre:				
14. Proseminár, metodika vyučovacieho jazyka		0	2	2
15. Proseminár, metodika dejepisu, zemepisu, občianskej náuky a výchovy		0	2	2
16. Proseminár, metodika prírodných vied a počtov		0	2	2
17. Proseminár, metodika triedy elementárnej, písania, ručných prác, kreslenia, spevu, telesnej výchovy		3	0	3

Praktické cvičenia:				
18. Pedopsychológia		0	1	1
19. Kreslenie a písanie		1	1	2
20. Ručné práce		1	0	1
21. Telesná výchova		1	1	2
22. Hudba pre začiatočníkov		2	2	4
pre pokročilých		1	1	2
23. Spev		1	1	2
24. Poľné hospodárstvo		0	1	1
25. Vyučovacia prax		2	4	6
	SPOLU	29 (28)	26(25)	55(53)

(*Poznámka: prednášky všeobecné sú označené skratkou V, špeciálne Š, všeobecne povinné vp, fakultatívne povinné fp, voľné v, napr. skratka Vfp znamená prednášku všeobecnú fakultatívne povinnú)

Podľa Čechetkovho rozvrhu by v prvom študijnom roku pripadalo na prednášky 18 hodín a v druhom roku len 9, ale zato by sa zvýšil počet proseminárov a praktických cvičení. V druhom roku by bol celkový týždenný počet hodín menší, no ostávalo by viac času na proseminárne referáty, vyučovaciu prax a prípravu na štátne skúšky. Prednášky o organizácii školstva nemali zahŕňať len školské zákony, ale aj právne základy rodinnej výchovy, starostlivosť o telesný a mravný vývin mládeže, organizáciu osvetovej práce a ľudovýchovy. Sociológia nemala byť len teoretickým úvodom, ale mala naplniť aj cieľ politického a občianskeho vzdelávania. Čechetka úprimne priznáva, že československé dejiny „majú byť zaradené do rozvrhu z čisto ideologického dôvodu, aby sa poslucháči dozvedeli o dejinnom vývine národa, aby poznali prúdy umelecké i morálne a stali sa tak pokračovateľmi národného a kultúrneho života.“ K náuke o hudbe a speve bola pripojená náuka o výtvarnom umení, pričom opäť nemalo ísť o odborné abstraktné estetické vzdelávanie, ale o zapojenie poslucháčov do národnej a ľudovej tvorby. Kresleniu venoval v rozvrhu viac hodín, s odôvodnením, že učiteľ v praxi často potrebuje niečo vo vyučovaní vyjadriť kresbou. Telesná výchova bola do rozvrhu zaradená v oboch rokoch a s ohľadom na brannú výchovu, pri ktorej mali učitelia ľudových škôl činnú účasť. Podmienkou metodických proseminárov malo byť, že budú v kompetencii pedagogického seminára, aby sa profesori odborných predmetov na svojich prednáškach a proseminároch mohli venovať predovšetkým odbornej príprave poslucháčov vo vyučovanom predmete ako vednej disciplíne.

UČITEĽ MEŠTIANSKEJ ŠKOLY

Poslucháči mali absolvovať také prednášky, ako učitelia ľudových škôl (v tabuľke č. 1) uvedené pod číslom 1. – 11., okrem toho fakultatívne povinné prednášky zo zvoleného učebného odboru, tiež prosemináre pre zvolený učebný odbor, semináre metodiky ešte počas prvých dvoch rokov štúdia, v druhom roku štúdia aspoň jeden semester seminár z pedagogiky, prosemináre a semináre z predmetov učebného odboru, z praktických cvičení, cvičenia z pedopsychológie a ďalšie cvičenia, ktoré prichádzajú do úvahy pre jeho odbor, napr. proseminár rečí, kreslenia, vyučovacia prax v prvom roku 2, v druhom roku 4 a v treťom roku 1 hodina v triedach školy meštianskej a odporúča tiež v prvom roku zaradiť aj pár hodín náčuvov z 5. triedy ľudovej, na lepšie poznanie charakteru vyučovania a žiactva ľudovej školy.

PROFESOR STREDNEJ ŠKOLY

Učebný plán mal byť analogický s plánom učiteľa meštianskej školy. Aj tu by poslucháči absolvovali prednášky 1. – 11. (pozri v tabuľke č. 1) v prvých dvoch rokoch štúdia, aby postupne ostávalo viac času a priestoru na štúdium a cvičenia z predmetov zvoleného učebného odboru. Podobne ako u učiteľov meštianskych škôl by absolvovali prosemináre a praktické cvičenia, vyučovaciu prax v prvom roku 1, v druhom roku 3 a v treťom roku 4 hodiny, v druhom roku štúdia aspoň dva semestre pedagogického seminára, okrem toho prosemináre a semináre z predmetov zvoleného študijného odboru a podobne ako v príprave učiteľov meštianskych škôl odporúča v prvom alebo druhom roku štúdia absolvovať niekoľko hodín náčuvov v 5. triede ľudovej školy.

Kandidáti učiteľstva meštianskych a stredných škôl by absolvovali prednášky pre všeobecné pedagogické vzdelanie, prosemináre metodík príslušných odborov a seminár pedagogiky už v prvých dvoch rokoch štúdia a tým by im ostalo viac času na štúdium predmetov vo zvolených učebných odboroch, najmä vo vedeckých disciplínach. V treťom a štvrtom roku štúdia by poslucháčom ostali už len Vfp a Šfp a voľné prednášky zvoleného odboru, odborové semináre, praktické cvičenia a vyučovacia prax.

Okrem povinných prednášok by mohli kandidáti učiteľstva navštevovať v treťom a štvrtom roku aj pre nich nepovinné prednášky, napr. aspoň jeden semester špeciálnej prednášky z niektorého odboru pedagogiky a úspešne zvládnuté kolokvium z tejto prednášky a tiež úspešne zvládnutá vyučovacia prax by boli podmienkou na pripustenie na odbornú skúšku.

Pri všetkých skúškach by sa, podľa Čečetkovho návrhu, bral ohľad na vý-

sledok povinných i ľubovoľných kolokvií, seminárnych cvičení a vyučovacej praxe, aby sa tak vyhlo náhodnosti výsledkov pri záverečných skúškach. Otázku povinných kolokvií odporúčal v budúcnosti nahradiť hromadnými písomnými skúškami.

Kandidáti učiteľstva ľudových škôl by skladali štátnu skúšku koncom druhého roka štúdia, v zásade podobnej záverečnej skúške na pedagogických akadémiách.

Kandidáti učiteľstva pre školy meštianske a stredné by skladali štátnu pedagogickú skúšku koncom druhého ročníka v podobe písomnej skúšky z disciplín 1. – 9. (v tabuľke č. 1), prípadne by si mohli zvoliť voľný výber predmetu a ústnu skúšku z každej disciplíny 1. – 11. v kratšom rozsahu. Okrem toho by súčasťou vysvedčenia bola aj známka z proseminárov pre metodiku a známka z vyučovacej praxe. Koncom štúdia by študenti skladali odborné štátne skúšky zo zvolených vyučovacích predmetov, avšak požiadavky na vedomosti by záviseli od toho, či ide o učiteľa meštianskej, alebo strednej školy. Ak by kandidát neobstál pri niektorej skúške, komisia by mu určila, kedy a z čoho má skúšku skladať a či treba navštevovať určité prednášky, semináre, cvičenia, vyučovaciu prax, alebo postačí domáca teoretická príprava.

Čečetkov návrh mal predstavovať určitý model, paradigmu vzdelávania učiteľov všetkých kategórií a osnovanie učiva a vyzval všetkých zainteresovaných na odbornú diskusiu. Do diskusie sa zapojilo len niekoľko študentov filozofie a v Pedagogickom sborníku (1938, č. 3) polemizujú a argumentujú výhrady voči jeho návrhu. Sám Čečetka bol sklamaný z nízkeho ohlasu na otázku vysokoškolského vzdelávania učiteľov a profesorov. Nízky ohlas možno vysvetliť zostrujúcou sa politickou situáciou v Európe.

Pre blížiacu sa vojnovú udalosť sa ani jeden z návrhov profesionálnej akademickej prípravy budúcich učiteľov národných škôl z pier vysokoškolských profesorov nerealizoval. Z množstva požiadaviek a návrhov na akademické vzdelávanie učiteľstva sa uskutočnilo v praxi len veľmi málo. Snáď jediným významným momentom bolo vytvorenie pedagogických akadémií. Prvá pedagogická akadémia na vysokoškolskej úrovni vznikla v Prahe v roku 1929 ako dvojročná „*súkromná pedagogická fakulta*“ pričlenená k univerzite (Příhoda, V., 1936, s. 10). Podľa štatútu tejto školy na nej smeli študovať absolventi stredných škôl a učiteľských ústavov, ktorí boli zapísaní ako riadni alebo mimoriadni poslucháči univerzity. Spočiatku malo ísť o štvorročnú fakultu, v prvých štyroch semestroch mala pripravovať učiteľov národných škôl, teda ľudových a meštianskych škôl. V každom semestri mali absolvovať priemerne 12 týždenných hodín. Po absolvovaní tohto štúdia (alebo rovnocenného štúdia na vysokých školách pedagogických v cudzine) sa študenti mohli zapísať do vyššieho štvorsestrálneho oddelenia, kde sa mali pripravovať na teoretickú vedecko-výskumnú prácu

v oblasti výchovy. Ani takto koncipované štúdium sa však nerealizovalo, štúdium na fakulte sa skrátilo na dva roky, a tak sa štúdium preťažilo predmetmi. Úspešne ho mohli dokončiť len veľmi dobrí absolventi stredných škôl, ktorí tvorili väčšinu poslucháčov. Nešlo teda len o doplnenie kvalifikácie pre učiteľov z praxe, ale malo aj charakter prípravného vysokoškolského štúdia. Vzhľadom na to, že nebola štátom schválená, poslucháči si úradné potvrdenie museli získať doplňujúcou maturitou na učiteľskom ústave. Napriek tomu fakulta znamenala začiatok riešenia vysokoškolskej prípravy učiteľov na celoštátnej úrovni.

Okrem pražskej pedagogickej akadémie vznikla v Brne jednoročná pedagogická akadémia, podľa vzoru ktorej minister školstva dr. I. Dézer založil v roku 1930 v Bratislave *prvú štátnu pedagogickú akadémiu*. Organizačne bola prispôbena tak, aby naplnila príslušné ustanovenia už nevyhovujúceho rakúskeho školského zákona z roku 1869. Pedagogická akadémia v Bratislave, ktorej riaditeľom sa stal profesor Pedagogického seminára na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského prof. Jozef Hendrich, mala za cieľ pripravovať učiteľov ľudovej školy z absolventov stredných a odborných škôl (Štulrajterová, J., 2016, s. 257-258). Podľa štatútu sa učiteľský zbor pedagogických akadémií skladal z vysokoškolských profesorov, docentov, stredoškolských profesorov, z profesorov a cvičných učiteľov učiteľských ústavov. Prednášky a cvičenia viedli predovšetkým pedagógovia Filozofickej fakulty Univerzity Komenského a vybraní profesori stredných škôl a učiteľského ústavu (najmä cviční učelia). Pedagogická akadémia bola samostatným ústavom, ale niesla znaky vysokoškolského charakteru. Okrem profesorov Pedagogického seminára Filozofickej fakulty (J. Hendrich, J. Uher, J. Čečetka), ktorí prednášali dejiny pedagogiky a všeobecnú pedagogiku, na nej prednášali aj iní vysokoškolskí učelia, napr. prof. J. Tvrďý prednášal úvod do filozofie a všeobecnú psychológiu, dr. Stavěl z Psychotechnického ústavu viedol experimentálne psychologické praktikum, doc. Mikula z Lekárskej fakulty prednášal somatológiu, doc. I. Karvaš z Právnickej fakulty prednášal národné hospodárstvo. Profesori so študentmi riešili aktuálne otázky z oblasti pedagogiky a ocitli sa tak v centre pedagogického diania. Hoci bolo štúdium len jednoročné, poslucháči prostredníctvom poznatkov univerzitných pedagógov získali po pedagogickej a metodickej stránke mnoho, významnou skutočnosťou bolo tiež prepojenie teoretickej a praktickej stránky a možnosť aplikovať svoje vedomosti na praktických výstupoch (J. Schubert, 1966, s. 17).

7 Pri stanovení obsahu prípravy učiteľov ľudových škôl na pedagogických

⁷ Takto získalo do roku 1938 odbornú prípravu pre vyučovanie na meštianskych školách vyše 1000 učiteľov západného Slovenska. Veľa učiteľov robilo záverečné skúšky tradičným spôsobom bez usmerneného odborného štúdia iba po súkromnej príprave, pred skúšobnými komisiami na učiteľských ústavoch v Bratislave, Banskej Bystrici a v Prešove.

akadémiách, ktorá trvala len jeden rok, však bolo treba prihliadnuť na reálne možnosti, podmienené predovšetkým dĺžkou štúdia. Bol prijatý návrh, ktorý bol akýmsi kompromisom, keď sa k pedagogickým a psychologickým disciplinám pridal materinský jazyk, náuka o poľnohospodárstve a hudobná výchova. Po skúsenostiach z bratislavskej Pedagogickej akadémie sa MŠaNO po roku rozhodlo zriadiť aj pedagogické akadémie v Prahe a Brne a po dohode s Filozofickou fakultou Nemeckej univerzity v Prahe a pričinením spolku Deutsche Pestalozzigesellschaft vznikla aj nemecká súkromná pedagogická akadémia, ktorá bola začiatkom roka 1935 poštátnená a doplnila počet pedagogických akadémií medzivojnovej republiky na štyri. Záujem o štúdium na pedagogických akadémiách bol v 30-tych rokoch 20. storočia veľký, no aj tak sa väčšina učiteľov pre národné školy vzdelávala na učiteľských ústavoch.

Pedagogické akadémie predstavovali akýsi pokusný predstupeň k vysokoškolskému vzdelaniu, cenný medzistupeň vo vývoji učiteľského vzdelania medzi stredným a univerzitným vzdelaním a významný je tiež fakt, že umožňovali budúcim učiteľom národných škôl získať prostredníctvom prednášajúcich odborné vzdelanie na vysokoškolskej úrovni.

Podobne, no nesystematicky pôsobili príležitostné prednášky, pedagogické týždne a semináre pre učiteľov.

Môžeme konštatovať, že požiadavky na akademické vzdelávanie učiteľov nedosiahli v slovenskom prostredí ani v neskoršom období intenzity a úrovne návrhov českej učiteľskej obce, napriek tomu sa dlho diskutovaná požiadavka akademickej prípravy učiteľov národných škôl reálne uskutočnila až v roku 1945.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

- ČEČETKA, J.: Vysokoškolské vzdelanie nášho učiteľského profesorského dorastu. In: *Pedagogický zborník*, roč. 4, 1937, č. 6., s. 258-262.
- BAKOŠ, E.: Vzdelávanie učiteľov v Československu a jeho vývinové tendencie. In: *Paedagogica* 1, 1967, s. 47-74.
- DRTINA, F.: *Univerzita a učitelstvo: soubor statí*. Praha : Jan Laichter, 1932.
- KOMPOLTOVÁ, S.: Odzrkadlenie snáh o vysokoškolské vzdelanie učiteľov národných škôl v slovenských pedagogických časopisoch v období rokov 1918 – 1946. In: *Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, 1955, s. 65-73.
- KOPÁČ, J.: *Dějiny školství a pedagogiky v Československu*. Brno : Univerzita. J. E. Purkyně, 1971.
- MARKS, I. – LAJČIN, D. Moderná škola v ponímaní Antona Štefánka. In: *Paidagogos časopis pro pedagogiku v souvislostech*, roč. 2016, č. 2, s. 125-140. ISSN 1213-3809. Dostupné na: <http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=7>

-
- MILO, Š.: K niektorým otázkam vzdelávania učiteľov na učiteľských ústavoch pred druhou svetovou vojnou. In: *Štúdie o učiteľskom vzdelávaní I. Bratislava* : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1969.
- MILO, Š.: *Slovenský učiteľ v rokoch prvej ČSR*. Nitra, 1995, vlastným nákladom.
- PŘÍHODA, V.: Pedagogické akademie předpokladem školské reformy. In: *Dvouletá pedagogická akademie*. Praha, 1936.
- PŘÍHODA, V.: *Vědecká příprava učitelstva*. Praha, 1937.
- PŘÍHODA, V.: *Idea vysokého učení*. Praha, 1945.
- SCHUBERT, J.: *Dvadsať rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základných škôl na Slovensku*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1966. 134 s.
- ŠTULRAJTEROVÁ, J.: Vzdelávanie učiteľov. In: Blanka Kudláčová (ed.) *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*, Trnava : Trnavská univerzita, 2016, s. 250-267.
- VÁŇOVÁ, R. a kol.: *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. Díl. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství – 1848 – 1939) (střední školství a učitelské vzdělání – 1914 – 1939)*. Praha : Univerzita Karlova, 1992. 311 s.

SUMMARY

Immediately after the establishment of the Czechoslovak Republic, teachers and educators discussed the need to reform the school system and school laws. One of the objectives of school policy was the enactment of higher education of teachers. The leaders of this demand was professors of pedagogy at universities. The article is concerned the three most complex proposals that appealed to the importance of the role of teacher education, through which the social, cultural and economic level of the newly created state should be increased. Although none of these proposals has been implemented, they have become the discussion platform for the university education of teachers after 1945.

Mgr. Janka Štulrajterová, PhD.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty

Univerzity Komenského

Gondova 2

814 99 Bratislava

PRÍPRAVA A KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE ŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA V SRBSKEJ REPUBLIKE

Zuzana Huravik

Anotácia: Príspevok sa zaoberá prípravou školského pedagóga v Srbskej republike a jeho kontinuálnym profesijným vzdelávaním. Uvádza univerzity poskytujúce štúdium v odbore Pedagogika v Srbskej republike a rozoberá podmienky prijatia na štúdium. Podrobne analyzuje študijný program odboru Pedagogika na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade. Ďalej charakterizuje odborné zameranie vybraných bakalárskych a magisterských predmetov. Poskytuje informácie o možnostiach ďalšieho, kontinuálneho vzdelávania školských pedagógov.

Kľúčové slová: školský pedagóg, príprava školského pedagóga, bakalárske a magisterské štúdium, študijný program pedagogika, kontinuálne profesijné vzdelávanie.

ÚVOD

V regionálnom školstve v Srbskej republike je viac rokov zavedený systém pedagogicko-psychologického poradenstva žiakom, učiteľom, rodičom, ako aj vedeniu školy. Tento systém možno považovať za významný prostriedok pomoci všetkým uvedeným subjektom, ktoré sa stretávajú s problémami vo svojej práci. Okrem toho táto služba môže pôsobiť preventívne a prakticky okamžite – v prípadoch ťažkostí v učení, správaní, ohrození sociálnopatologickými javmi a pod.

V tomto príspevku sa pokúsime priblížiť prípravu školského pedagóga, ktorý je súčasťou tejto komplexnej služby. V prvej časti príspevku priblížime obsah univerzitnej prípravy profesie školského pedagóga a budeme analyzovať koncepčné, obsahové a organizačné zabezpečenie tejto prípravy v bakalárskom

a magisterskom štúdiu. V druhej časti podáme charakteristiku systému ďalšieho vzdelávania školských pedagógov, vrátane charakteristiky obsahu a subjektov, ktoré toto vzdelávanie poskytujú.

1. CHARAKTERISTIKA SYSTÉMU PRÍPRAVNÉHO VZDELÁVANIA ŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV V SRBSKEJ REPUBLIKE

Odborný zamestnanec školský pedagóg pred nástupom do zamestnania prechádza komplexným univerzitným vzdelávaním v bakalárskom, magisterskom a doktorandskom štúdiu v študijnom programe pedagogika.

Príprava, resp. vzdelávanie školských pedagógov sa uskutočňuje na týchto štátnych fakultách:

Na **Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade**, v študijnom odbore **pedagogika**:

- o **V bakalárskom štúdiu** [*osnovne akademske studije*] v dĺžke trvania 4 akademické roky; počet prijímaných uchádzačov je 60: z toho 55 uchádzačov, ktorým náklady na štúdium hradí štát a 5 uchádzači, ktorí si sami hradia školné vo výške 118.548,00 srbských dinárov (ďalej din). Na porovnanie: táto suma v eurách znamená 966 eur. Školné pre zahraničných študentov je 226.519,00 din (v prepočte 1846 eur).¹
- o **V magisterskom štúdiu** [*master akademske studije*] v dĺžke trvania 1 akademický rok; počet prijímaných uchádzačov je 60: z toho 55 uchádzačov, ktorým náklady na štúdium hradí štát a 5 uchádzači, ktorí si sami hradia školné vo výške 130.720,00 din (v prepočte 1065 eur). Školné pre zahraničných študentov je 226.519,00 din (v prepočte 1846 eur).²
- o **V doktorandskom štúdiu** [*doktorske akademske studije*]; počet prijímaných uchádzačov je 10: z toho 3 uchádzači, ktorým náklady na štúdium hradí štát a 7 uchádzači, ktorí si sami hradia školné vo výške 195.800,00 din (v prepočte 1595 eur). Školné pre zahraničných študentov je 295.400,00 din (v prepočte 2407 eur).³

¹ *Upis na osnovne akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu* [Zapis na bakalárske štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade] [online]. Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu [cit. 2017-05-09]. Dostupné na: <http://bg.ac.rs/files/sr/upis/osn-i-integr-akademske/FZF-upis-2017.pdf>

² *Upis na master akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu* [Zapis na magisterské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade] [online]. Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu [cit. 2017-05-10]. Dostupné na: <http://bg.ac.rs/files/sr/upis/master-akademske/FZF-master-upis-2017.pdf>

³ *Upis na doktorske akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu* [Zapis

Na **Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade**, v študijnom odbore **pedagogika**:

- o **V bakalárskom štúdiu** [*osnovne akademske studije*] v dĺžke trvania 4 akademické roky; počet prijímaných uchádzačov je 75: z toho 40 uchádzačov, ktorým náklady na štúdium hradí štát a 35 uchádzači, ktorí si sami hradia školné vo výške 96.000,00 din (v prepočte 782 eur). Školné pre zahraničných študentov je 2000,00 eur.⁴
- o **V magisterskom štúdiu** [*master akademske studije*] v dĺžke trvania 1 akademický rok; počet prijímaných uchádzačov je 50: z toho 25 uchádzačov, ktorým náklady na štúdium hradí štát a 25 uchádzači, ktorí si sami hradia školné vo výške 96.000,00 din (v prepočte 782 eur). Školné pre zahraničných študentov je 2000,00 eur.⁵
- o **V doktorandskom štúdiu** [*doktorske akademske studije*] v dĺžke trvania 3 akademické roky; počet prijímaných uchádzačov je 5. Všetci piati si musia sami hradiť školné vo výške 120.000,00 din (v prepočte 978 eur). Školné pre zahraničných študentov je 3000,00 eur.⁶

Na **Filozofickej fakulte Univerzity v Niši**, v študijnom odbore **pedagogika**:

- o **V bakalárskom štúdiu** [*osnovne akademske studije*] v dĺžke trvania 4 akademické roky; počet prijímaných uchádzačov je 50: z toho 30 uchádzačov, ktorým náklady na štúdium hradí štát a 20 uchádzači, ktorí si sami hradia školné vo výške 78.000,00 din (v prepočte 635 eur). Školné pre zahraničných študentov predstavuje 1800,00 eur.⁷

na doktorandské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade] [online]. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu [cit. 2017-05-11]. Dostupné na: <http://www.bg.ac.rs/files/sr/upis/doktorske-akademske/FZF-doktorske-upis-2016.pdf>

⁴ *Upis na osnovne akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu* [Zapis na bakalárske štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-16]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/upis/upis_prvi_konkursni_rok.html

⁵ *Upis na master akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu* [Zapis na magisterské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-17]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/upis/upis_master_studije.html

⁶ *Upis na doktorske akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu* [Zapis na doktorandské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-18]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/upis/upis_doktorske_studije.html

⁷ *Upis na osnovne akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu* [Zapis na bakalárske štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Niši] [online]. Niš : Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu [cit. 2017-05-19]. Dostupné na: <http://fakulteti.edukacija.rs/wp-content/uploads/2016/06/Konkurs-za-upis-na-Univerzitet-u-Ni%C5%A1u-2016-2017.pdf>

-
- o **V magisterskom štúdiu** [*master akademske studije*] v dĺžke trvania 1 akademický rok; počet prijímaných uchádzačov je 25: z toho 15 uchádzačov, ktorým náklady na štúdium hradí štát a 10 uchádzači, ktorí si samí hradia školné vo výške 78.000,00 din (v prepočte 635 eur). Školné pre zahraničných študentov predstavuje 1800,00 eur.⁸

Podmienky na prijatie uchádzačov na štúdium sú takéto: do prvého ročníka bakalárskeho štúdia, ktoré realizuje univerzita, resp. fakulta, sa môže zapísať uchádzač, ktorý má ukončené stredoškolské vzdelanie s maturitou v dĺžke trvania 4 roky. Vhodné stredoškolské vzdelanie je dané študijným programom, na ktorý sa uchádzač prihlási. Poradovník uchádzačov sa zostavuje na základe prospechu, dosiahnutého v stredoškolskom vzdelávaní a na základe výsledkov prijímacej skúšky na príslušnej fakulte. Uchádzač môže získať najviac 100 bodov, z toho maximálne 40 a minimálne 16 bodov je pridelených na základe prospechu zo strednej školy (súčet priemerných známok v každom ročníku vynásobený dvomi) a od 0 do 60 bodov môže získať na prijímacej skúške. Uchádzač sa môže zapísať na študijný program, na ktorom mu náklady na štúdium hradí štát [*budžetski student*] – ak sa v konečnom poradovníku nachádza do čísla určeného na zápis študenta na náklady štátu a ak získal najmenej 51 bodov. Ďalšia možnosť je zapísať sa na študijný program, na ktorom si uchádzač sám hradí školné [*samofinansirajući student*], ak sa v konečnom poradovníku nachádza do čísla určeného na zápis študenta, ktorý si sám hradí školné a ak získal najmenej 30 bodov. Žiakom tretieho a štvrtého ročníka strednej školy, ktorí získali jednu z prvých cien na súťaži, ktoré organizuje ministerstvo školstva, alebo na medzinárodnej súťaži z predmetu, ktorý sa skladá na prijímacej skúške, uznáva sa mu maximálny počet bodov z toho predmetu na prijímacej skúške.⁹

Okrem uvedeného každá fakulta si stanovuje, z ktorých predmetov bude uchádzač skladať testy na prijímacích pohovoroch. Na Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade uchádzači o bakalársky študijný program pedagogika sa zúčastňujú dvoch testov – testu všeobecnej informovanosti a vedomostného testu z pedagogiky alebo psychológie.¹⁰

Na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade uchádzači o bakalársky študijný program pedagogika sa zúčastňujú na písomnej prijímacej skúške, ktorá má dve časti. Prvú časť tvorí vedomostný test z psychológie (okruhy sú tieto: základné psychické javy – psychické procesy, vlastnosti a stavy: vnímanie, pozor-

⁸ *Upis na master akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu* [Zapis na magisterské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Niši] [online]. Niš : Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu [cit. 2017-05-22]. Dostupné na: <http://upis.filfak.ni.ac.rs/oas/informator>

⁹ *Upis na osnovne akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu*, cit. d., s. 1-2.

¹⁰ Tamže, s. 2.

nosť, učenie, pamäť, zabúdanie, psychologické podmienky úspešného učenia, myslenie, intelekt, emócie, motívy, postoje, záujmy, hodnoty, frustrácie a konflikty; osobnosť: štruktúra osobnosti, dynamika osobnosti, rozvoj osobnosti, teórie osobnosti, zmeny a poruchy duševného života a správania; osoba v sociálnej interakcii, komunikácia, život v skupine, ľudia v dave). Maximálny počet bodov z vedomostného testu z psychológie je 35. Druhá časť skúšky sa skladá z otázok, ktoré sa vzťahujú na informácie z oblasti spoločenských a humanitných vied, a zostavený je na základe gymnaziálneho kurikula. Maximálny počet bodov z testu všeobecnej informovanosti je 25.¹¹

Na Filozofickej fakulte Univerzity v Niši uchádzači o bakalársky študijný program pedagogika sa zúčastňujú vedomostného testu z pedagogiky.¹²

1.1 Konceptné, obsahové a organizačné otázky prípravy školských pedagogov v bakalárskom stupni univerzitného štúdia¹³

V tejto časti si predstavíme súčasný študijný plán študentov odboru pedagogika na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade.

Povinné predmety v 1. ročníku v zimnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PGPG001	Úvod do pedagogiky 1	(2 + 2+0)	5
15PGPG002	Dejiny pedagogiky 1	(2 + 2+0)	5
15PGPG003	Komparatívna pedagogika 1	(2 + 2+0)	4
15PGPG004	Pedagogika rodiny 1	(2 + 2+0)	5
15PGPG012	Vývinová psychológia	(2 + 1+0)	3
15PGPG027	Predškolská pedagogika 1	(2 + 2+0)	5

¹¹ *Informator prijemnih ispita na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu* [Informátor o prijímacích skúškach na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-16]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/upis/informator/upis_informator_pedagogija.html

¹² *Upis na osnovne akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu*, cit. d., s. 28..

¹³ *Nastavni plan 15PG Pedagogija: osnovne akademske studije* [Študijný plán 15PG Pedagogika: bakalárske štúdium] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 2016 [cit. 2017-04-10]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/studijски_programi/2015/OAS/Pedagogija%20OAS%202015.pdf

Uvedených šesť predmetov tvoria povinné predmety v zimnom semestri prvého ročníka. Okrem povinných predmetov si študenti vyberajú jeden povinne voliteľný predmet – cudzí jazyk (v rozsahu 0 + 4 + 0), ktorý im prinesie 3 kredity. V ponuke sú tieto povinne voliteľné predmety: grécky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), anglický jazyk (úroveň A2.1, B1.1, B2.1 alebo B2.3), taliansky jazyk (úroveň A1.1, A2.1, B1.1), čínsky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), maďarský jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), nemecký jazyk (úroveň A1.1, A2.1 alebo B1.1), poľský jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), portugalský jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), ruský jazyk (úroveň A1.1, A2.1, B1.1, alebo B2.1), rumunský jazyk (úroveň A1.1, alebo A2.1), rusínsky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), slovenský jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), francúzsky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1 alebo B1.1) a španielsky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1). Povinne voliteľných predmetov je spolu vo všetkých uvedených úrovniach 35 a sú v ponuke pre všetky študijné odbory na fakulte.¹⁴

Povinné predmety v 1. ročníku v letnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PGPG007	Úvod do pedagogiky 2	(2+2+0)	5
15PGPG008	Dejiny pedagogiky 2	(2+2+0)	5
15PGPG009	Komparatívna pedagogika 2	(2+2+0)	4
15PGPG010	Pedagogika rodiny 2	(2+2+0)	5
15PGPG032	Predškolská pedagogika 2	(2+2+0)	5
15PGPG040	Pedagogicko-metodologické praktikum 1	(2+1+0)	3

Podobne ako v zimnom semestri, aj v letnom semestri si študenti, okrem uvedených šiestich povinných predmetov, povinne vyberajú ďalšiu časť cudzieho jazyka za 3 kredity, v rovnakom časovom rozsahu. V ponuke sú nasledovné povinne voliteľné predmety: grécky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), anglický jazyk (úroveň A2.2, B1.2, B2.2 alebo B2.4), taliansky jazyk (úroveň A1.2, A2.2, B1.2), čínsky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), maďarský jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), nemecký jazyk (úroveň A1.2, A2.2 alebo B1.2), poľský jazyk

¹⁴ Tamže, s. 1-2

(úroveň A1.2 alebo A2.2), portugalský jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), ruský jazyk (úroveň A1.2, A2.2, B1.2, alebo B2.2), rumunský jazyk (úroveň A1.2, alebo A2.2), rusínsky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), slovenský jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), francúzsky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2 alebo B1.2) a španielsky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2). Povinne voliteľných predmetov tvorí spolu 35, podobne ako v zimnom semestri.¹⁵

Povinné predmety v 2. ročníku v zimnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PGPG011	Národné dejiny pedagogiky 1	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG013	Teória výchovy 1	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG014	Súčasná pedagogické školy a smery 1	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG015	Školská pedagogika 1	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG016	Pedagogická psychológia	(2 + 1 + 0)	3

Študenti 2. ročníka majú v zimnom semestri o jeden povinný predmet menej ako v predchádzajúcich semestroch tým, že uvedené predmety majú viac kreditov. Podobne ako v prvom ročníku, aj v druhom ročníku si študenti vyberajú jeden povinne voliteľný predmet z tejto ponuky cudzích jazykov: grécky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), anglický jazyk (úroveň A2.1, B1.1, B2.1 alebo B2.3), taliansky jazyk (úroveň A1.1, A2.1, B1.1), čínsky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), maďarský jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), nemecký jazyk (úroveň A1.1, A2.1 alebo B1.1), poľský jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), portugalský jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), ruský jazyk (úroveň A1.1, A2.1, B1.1, alebo B2.1), rumunský jazyk (úroveň A1.1, alebo A2.1), rusínsky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), slovenský jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1), francúzsky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1 alebo B1.1) a španielsky jazyk (úroveň A1.1 alebo A2.1). Povinne voliteľný predmet prináša 3 kredity a je uskutočňovaný v rovnakom časovom rozsahu (0 + 4 + 0).¹⁶

¹⁵ Tamže, s. 3-4.

¹⁶ Tamže, s. 5-6.

Povinné predmety v 2. ročníku v letnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PGPG017	Národné dejiny pedagogiky 2	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG018	Teória výchovy 2	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG019	Súčasný pedagogické školy a smery 2	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG020	Školská pedagogika 2	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG021	Pedagogicko-metodologické praktikum 2	(2 + 1 + 0)	3

V druhom ročníku v letnom semestri si študenti poslednýkrát vyberajú ďalšiu časť cudzieho jazyka za 3 kredity. V ponuke sú nasledovné povinne voliteľné predmety: grécky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), anglický jazyk (úroveň A2.2, B1.2, B2.2 alebo B2.4), taliansky jazyk (úroveň A1.2, A2.2, B1.2), čínsky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), maďarský jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), nemecký jazyk (úroveň A1.2, A2.2 alebo B1.2), poľský jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), portugalský jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), ruský jazyk (úroveň A1.2, A2.2, B1.2, alebo B2.2), rumunský jazyk (úroveň A1.2, alebo A2.2), rusínsky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), slovenský jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2), francúzsky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2 alebo B1.2) a španielsky jazyk (úroveň A1.2 alebo A2.2). Povinne voliteľných predmetov tvorí spolu 35, podobne ako v predchádzajúcich semestroch.¹⁷

Povinné predmety v 3. ročníku v zimnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PGPG022	Didaktika 1	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG023	Andragogika 1	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG024	Metodológia pedagogického výskumu so štatistikou 1	(2 + 2 + 0)	5
15PGPG025	Vzdelávacie technológie	(2 + 2 + 0)	5
15PGPG026	Teória a metodika výučby	(2 + 2 + 0)	5

Študenti si vyberajú jeden povinne voliteľný predmet z tejto ponuky: Základy akademického písania, Psychológia vedomia, Princípy/zásady posudzovania

¹⁷ Tamže, s. 6-7.

osobnosti, Debata, Sociológia vzdelávania, Počítačová gramotnosť, Voľné softvérové nástroje, Úvod do Webdesignu, Pokročilá počítačová gramotnosť 1 a Pokročilá počítačová gramotnosť 2. Všetky uvedené predmety prinášajú 3 kredity.¹⁸

Povinné predmety v 3. ročníku v letnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PGPG036	Didaktika 2	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG037	Andragogika 2	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG038	Metodológia pedagogického výskumu so štatistikou 2	(2 + 2 + 0)	5
15PGPG039	Základy sociálnej pedagogiky	(2 + 2 + 0)	5
15PGPG041	Metodické systémy a aplikácie	(2 + 2 + 0)	5

Medzi povinne voliteľné predmety v tomto semestri je zaradená Počítačová gramotnosť, Voľné softvérové nástroje, Psychológia partnerských vzťahov, Politická psychológia, Populárna kultúra a životné štýly, Estetika, Úvod do Webdesignu, Pokročilá počítačová gramotnosť 1 a Pokročilá počítačová gramotnosť 2. Študenti si zvolia jeden z uvedených deviatich povinne voľných predmetov za 3 kredity.¹⁹

Povinné predmety v 4. ročníku v zimnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PGPG047	Metodika práce školského pedagóga	(2 + 2 + 0)	5
15PGPG048	Metodika práce predškolského pedagóga	(2 + 2 + 0)	5
15PGPG049	Teória výchovy 3	(2 + 2 + 0)	4

Študenti 4. ročníka majú iba tri povinné predmety. Okrem povinných si vyberajú štyri povinne voliteľné predmety, z ktorých každý prináša 4 kredity. Môžu si vybrať po jeden povinne voliteľný predmet z tejto skupiny predmetov:

o Pedagogika voľného času, Dokimológia, Didaktické inovácie;

¹⁸ Tamže, s. 8.

¹⁹ Tamže, s. 8.

- o Vzdelávacia politika, Profesionálna orientácia, Komunikológia;
- o Dejiny výchovy žien, Dejiny detstva, Hra a hračka;
- o Alternatívne školy, Internátna pedagogika, Suprevízia v pedagogike.²⁰

Povinné predmety v 4. ročníku v letnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PGPG062	Práca pedagóga v iných inštitúciách	(2 + 2 + 0)	6
15PGPG063	Teórie učenia sa vo výučbe	(2 + 2 + 0)	5
15PGPG064	Pedagogicko-metodické praktikum 3	(2 + 2 + 0)	3

Podobne ako v zimnom semestri, aj v letnom semestri majú študenti štvrtého ročníka 3 povinné predmety, a vyberajú si po jednom povinne voliteľnom predmete z každej dole uvedenej skupiny predmetov za 4 kredity:

- o Pedeutológia, Evaluácia vo vzdelávaní, Futurologia vzdelávania;
- o Pedagogická antropológia, Konštruktivistická pedagogika; Axiologické základy vzdelávania;
- o Ekologická pedagogika, Vzdelávanie a náboženstvo, Pedagogika umenia;
- o Vzdelávanie lídrov, Sociálno-pedagogická práca v školskom prostredí, Moderné rodičovstvo.²¹

1.2 Koncepčné, obsahové a organizačné otázky prípravy školských pedagógov v magisterskom stupni univerzitného štúdia²²

Povinné predmety v 1. ročníku v zimnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PH001	Otvorený metodologický seminár	(2 + 2 + 0)	6

²⁰ Tamže, s. 9.

²¹ Tamže, s. 9-10.

²² *Nastavni plan 15PG Pedagogija: master akademske studije* [Študijský plán 15PG Pedagogika: magisterské štúdium] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 2016 [cit. 2017-04-17]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/studijiski_programi/2015/MAS/Pedagogija%20MAS%202015.pdf

V zimnom semestri prvého ročníka magisterského štúdia majú študenti pedagogiky iba jeden povinný predmet. Ďalej si vyberajú štyri povinne voliteľné predmety – z týchto skupín predmetov po jednom predmete:

- o Koncepcie a modely predškolskej výchovy, Školská pedagogika, Sociálna pedagogika, Informálne vzdelávanie (povinne voliteľné predmety za 6 kreditov);
- o Implicitné kurikulum školy, Pedagogicko-poradenská práca, Metodika sociálno-pedagogickej práce, Pedagogická prevencia porúch v sociálnom správaní, Mediálna pedagogika, Vzdelávanie pre voľný čas (povinne voliteľné predmety za 6 kreditov);
- o Filozofia celoživotného vzdelávania, Manažment vo vzdelávaní, Interkultúrna pedagogika, Inkluzívne vzdelávanie, Ekológia a udržateľný rozvoj (povinne voliteľné predmety za 3 kredity);
- o Evaluácia školy, Kariérové poradenstvo, Diferenciálna didaktika, Didaktika nadaných, Stratégie efektívneho vzdelávania, Kvalitatívny výskum v pedagogike, Teória mravnej výchovy, Koncepcie a modely alternatívnych škôl, Múzejná pedagogika, Vzdelávanie k ľudským právam a demokracii, Úvod do práce s mládežou v komunite, Partnerstvo rodiny a výchovno-vzdelávacej inštitúcie, Detská hra a tvorivosť, Detská tlač a obraz ideálneho dieťaťa, Príprava detí na školu (povinne voliteľné predmety za 3 kredity).²³

Povinné predmety v 1. ročníku v letnom semestri			
Kód predmetu	Názov predmetu	Časový rozsah	Počet kreditov
15PH032	Študijná výskumná práca	(0 + 0 + 20)	10
15PH033	Záverečná práca	(0 + 0 + 0)	20

Študenti v letnom semestri záverečného ročníka majú iba dva povinné predmety, týkajúce sa záverečnej práce. Magisterské štúdium ukončujú obhajobou záverečnej práce.²⁴

1.3 Obsahové zameranie vybraných povinných a povinne voliteľných študijných predmetov v príprave (školských) pedagógov

V tejto časti stručne priblížime vybrané predmety z bakalárskeho a magisterského štúdia, ktoré nás zaujali svojim prínosom k práci školského pedagóga,

²³ Tamže, s. 1.

²⁴ Tamže, s. 2.

a ktoré sa líšia od bežných povinných, povinne voliteľných a voliteľných predmetov na študijnom programe Pedagogika na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Budúci školskí pedagógovia sú vzdelávaní v širokom profile, a môžu si zapísať aj predmety, ktoré s prácou školského pedagóga priamo nesúvisia.

Predmety z bakalárskeho štúdia²⁵

Predmety sme vybrali a zoskupili podľa ich tematického zamerania (v študijnom programe sú tieto študijné predmety voľne kombinovateľné).

Problematika vzdelávania a jeho modernizácie. Do uvedenej skupiny sme zaradili tieto predmety: Didaktické inovácie (PV), Docimológia (PV), Teória a metodika výučby (P), Metodické systémy a aplikácie (P), Vzdelávacie technológie (P), Vzdelávacia politika (PV)²⁶. Po úspešnom absolvovaní uvedených kurzov študenti, budúci školskí pedagógovia, nadobudnú široké spektrum vedomostí a zručností. Budú schopní kritického náhľadu a tvorivého prístupu k didaktickým inováciám a inováciám vo výučbe, ako aj kompetentní riešiť problémy v uvedenej oblasti. Budú ovládať najdôležitejšie didaktické koncepcie a pochopia základné rozpory v oblasti didaktických inovácií.²⁷ Študenti získajú vedecké poznatky z docimológie nevyhnutné na efektívne pedagogické intervencie. Efektívne sa vynájdu v stanovení kritérií a štandardov hodnotenia, ako aj pri tvorení nástrojov na hodnotenie žiakov. Budú schopní podávať smernice a návody pre aktérov skúšania a hodnotenia žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese, ako aj podieľať sa na príprave testov vedomostí v skúšobných situáciách a interpretovať získané výsledky.²⁸ Ďalej študenti budú poznať špecifiká metodiky výučby jednotlivých predmetov, tiež budú poznať rôzne úrovne metodiky (makro-, mezo- a mikrometodika), a budú premýšľať v súvislostiach – od metateoretickej úrovne po praktickú aplikáciu. Budú poznať rôzne modely vzťahu medzi teóriou a praxou. Pochopia metodologické základy metodík a budú pripravení na vedecko-výskumnú prácu

²⁵ *Specifikacija predmeta Pedagogija: osnovne akademske studije* [Informačné listy predmetov Pedagogika: bakalárske štúdium] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-04-24]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/OAS/Specifikacija%20predmeta%20Pedagogija%20OAS.pdf

²⁶ Vysvetlenie skratiek: P = povinný predmet, PV = povinne voliteľný predmet.

²⁷ *Specifikacija predmeta Pedagogija: osnovne akademske studije*. cit. d., s. 21

²⁸ Tamže, s. 20.

v oblasti metodiky výučby jednotlivých predmetov s cieľom rozvíjať výchovno-vzdelávaciu prax.²⁹ Budú spôsobilí pripravovať scenáre vyučovacích hodín, evalvovať efektivitu vyučovacích hodín, ako aj projektovať návrhy metodických výskumov.³⁰ Spoznajú vedecké poznatky z oblasti vzdelávacích technológií, potrebných pre efektívne pedagogické intervencie. Budú schopní poskytnúť odporúčania a návody na výber vhodných výučbových prostriedkov a techniky, ako aj zaškoliť učiteľov na adekvátnu aplikáciu vzdelávacích technológií vo výučbe.³¹ Budú schopní definovať základné pojmy vzťahujúce sa na zostavovanie a implementáciu vzdelávacej politiky a porozumieť možnostiam pôsobenia školského pedagóga v tomto procese. Pochopia obsah kľúčových národných i medzinárodných dokumentov, týkajúcich sa vzdelávacej politiky, ako aj moderné tendencie vzdelávacej politiky v medzinárodnom kontexte; Budú schopní kriticky analyzovať aktuálne dianie vo vzdelávacej politike v národných a medzinárodných rámcoch, a prijať proaktívny postoj v súlade so súčasnými zmenami vo vzdelávaní.³²

Vedenie a rozvoj školy. Do tejto skupiny sme zaradili tieto predmety: Supervízia v pedagogike (PV), Evaluácia vo vzdelávaní (PV), Vzdelávanie lídrov (PV) a Futurológia vzdelávania (PV). Po úspešnom absolvovaní uvedených kurzov študenti budú schopní kriticky analyzovať a porovnať rozličné koncepcie supervízie v Európe, systematicky aplikovať „štandardné „ a „neštandardné“ metódy a techniky v supervízii, samostatne analyzovať a evalvovať proces supervízie, konštruktívne komunikovať a riadiť svoje emócie a rozvíjať empatiu. Okrem toho posilnia svoje kompetencie pre supervíziu a intervíziu (jednotlivec, skupina, tím atď.).³³ Pochopia logicko-epistemologický hodnotiaci model a dôležitosť evaluácie v učení a vyučovaní. Budú vedieť identifikovať súčasti procesu evaluácie, ako aj poznať základné princípy, modely a formy evaluácie vo výchove a vzdelávaní. Nadobudnú kompetencie na aplikáciu základných foriem (seba)evaluácie v profesijnej práci.³⁴ Ďalej pochopia úlohu a význam lídrov v rôznych oblastiach činnosti. Budú vytvárať a aplikovať vhodné vzdelávacie modely pri rozvoji vodcovských kompetencií. Získané poznatky v tejto oblasti im poslúžia aj ako podpora na rozvoj vlastných líderských kompetencií.³⁵

²⁹ Tamže, s. 51.

³⁰ Tamže, s. 56.

³¹ Tamže, s. 50..

³² Tamže, s. 7..

³³ Tamže, s. 1.7.

³⁴ Tamže, s. 24..

³⁵ Tamže, s. 35..

Okrem uvedeného si tiež rozvinú schopnosť predvídať globálne trendy rozvoja spoločnosti a vzdelávania. Nadobudnú aj schopnosť plánovať a riadiť rozvoj výchovy a vzdelávania.³⁶

Uplatnenie školského pedagóga v škole. Do tejto skupiny sme zaradili tieto predmety: Metodika práce školského pedagóga (P), Profesionálna orientácia (PV), Sociálno-pedagogická práca v školskom prostredí (PV), Pedeutológia (PV), Moderné rodičovstvo (PV) a Debata (PV). Uvedené predmety sú významným prínosom pre budúcich školských pedagógov. Po ich úspešnom absolvovaní, študenti nadobudnú profesionálne kompetencie na prácu školského pedagóga. Získajú poznatky o plánovaní, programovaní, monitorovaní, hodnotení práce školy, ako aj rozvoja školy. Zaškolia sa, ako vytvoriť dobrú komunikáciu a spoluprácu so všetkými účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu.³⁷ Pochopia dôležitosť posilňovania ochranných faktorov a redukovania rizikových faktorov v školskom prostredí. Oboznámia sa s fenomenologickými charakteristikami rôznych foriem porúch správania v školskom prostredí a ich možných prevládajúcich etiologických faktorov. Nadobudnú kompetencie na zavádzanie sociálnopedagogických intervencií na všeobecnej úrovni (integrácia – segregácia, individuálne – tímovo atď.), ako aj schopnosť plánovať a realizovať skupinovú a individuálnu prácu, poradenskú prácu s učiteľmi, žiakmi a rodičmi.³⁸ Nadobudnú základné znalosti o profesionálnej orientácii, jej fázach a rozmeroch v škole. Tiež nadobudnú zručnosti a kompetencie pre plánovanie a programovanie školskej profesionálnej orientácie.³⁹ Získajú vedomosti o úlohe, funkciách a kompetenciách učiteľov ako aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu. Tiež pochopia potrebu rozvoja učiteľských kompetencií.⁴⁰ Budú schopní aplikovať získané poznatky v procese identifikácie a pochopenia problémov a výziev moderného rodičovstva. Rozvinú schopnosť nadviazať účinnú komunikáciu s rodičmi a nadobudnú kompetencie pre odborné pôsobenie, s cieľom rozvíjať rodičovské kompetencie a pedagogické vzdelanie rodičov.⁴¹ Kurzy debaty im pomôžu získať schopnosť kriticky myslieť, jazykovej artikulácie a verejného vyjadrovania názoru, rozvinúť citlivosť voči jazyku nenásilia, tolerance a porozumenia, ako aj rozvinúť vyjednávacíe schopnosti.⁴²

³⁶ Tamže, s. 25..

³⁷ Tamže, s. 57.

³⁸ Tamže, s. 36.

³⁹ Tamže, s. 8.

⁴⁰ Tamže, s. 23.

⁴¹ Tamže, s. 38.

⁴² Tamže, s. 101.

Uplatnenie pedagóga v iných prostrediach ako škola. Do tejto skupiny sme zaradili tieto predmety: Práca pedagóga v iných inštitúciách (P) a Internátna pedagogika (PV). Študenti nadobudnú znalosti a aplikujú metódy pedagogickej práce vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách, internátoch a v iných inštitúciách. Rozšíria si kvalifikáciu na odbornú a profesionálnu prácu v múzeách. Nadobudnú kompetencie na výber, utváranie koncepcií rozvoja ľudských zdrojov, monitorovanie implementácie, evaluáciu výstupov a inovácií zameraných na rozvoj ľudských zdrojov.⁴³ Získajú komplexný a systematický pohľad na internátnu pedagogiku ako jednu z inštitúcií organizovanej výchovy a vzdelávania. Rozvinú si schopnosť pozorovať, identifikovať a určiť príčinu určitého správania sa detí a mládeže v internátoch.⁴⁴

Predmety z magisterského štúdia⁴⁵

Vyučovanie. Do tejto skupiny sme zaradili Diferenciálnu didaktiku (PV) a Didaktiku nadaných (PV). Po úspešnom absolvovaní kurzov, študenti budú ovládať didaktické kategórie a pochopia najdôležitejšie didaktické myšlienky o diferenciácii vzdelávania. Budú schopní kriticky a tvorivo pristupovať k didaktickej teórii a pedagogickej praxi a kompetentne riešiť problémy v oblasti vzdelávania v rozmanitosti a pre rozmanitosť.⁴⁶ Tiež budú schopní úspešne identifikovať prejavy nadania u žiakov, ako aj ponúknuť návrhy a odporúčania v práci s nadanými deťmi na úplnejší rozvoj ich potenciálu.⁴⁷

Problematika vzdelávania a jeho modernizácie. Do tejto skupiny sme zaradili tieto predmety: Manažment a zdokonalenie práce školy (PV), Stratégie efektívneho vzdelávania (PV) a Evaluácia školy (PV). Po úspešnom absolvovaní týchto predmetov si budúci školskí pedagógovia rozvinú schopnosť vytvárať vízie a ciele zdokonalenia práce školy, lepšie pochopia proces zmien a nacvičia si výber a tvorbu optimálnych stratégií rozvoja školy, ako aj vytváranie akčných plánov so všetkými prvkami potrebnými na realizáciu komplexného zdokonalenia práce školy. Zoznámia sa s celým radom nástrojov na sledovanie a ich

⁴³ Tamže, s. 60.

⁴⁴ Tamže, s. 16.

⁴⁵ *Specifikacija predmeta Pedagogija: master akademske studije* [Informačné listy predmetov Pedagogika: magisterské štúdium] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-01]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/MAS/Specifikacija%20predmeta%20Pedagogija%20MAS.pdf

⁴⁶ Tamže, s. 6.

⁴⁷ Tamže, s. 23.

použitie pri zdokonaľovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.⁴⁸ Zoznámia sa s najnovšími trendmi, novými vzdelávacími technológiami a IKT vo vzdelávaní. Rozširujú si kompetencie na zvyšovanie odbornej spôsobilosti budúcich učiteľov vo vzdelávaní žiakov pre samostatnú výskumnú a tvorivú činnosť, na seba vzdelávanie a rozvoj tvorivosti a kritického myslenia.⁴⁹ Okrem toho študenti spoznávajú moderné formy, metódy a techniky školskej evaluácie. Môžu plánovať a vykonávať všetky formy internej evaluácie školy, podieľať sa na realizácii segmentov externej evaluácie školy a realizovať výskumnú činnosť.⁵⁰

Uplatnenie školského pedagóga v škole. Do tejto skupiny sme zaradili tieto predmety: Pedagogicko-poradenská práca (PV), Detská tlač a obraz ideálneho dieťaťa (PV), Príprava detí na školu (PV). Po ich úspešnom absolvovaní budú študenti schopní porozumieť významu a úlohám pedagogicko-poradenskej práce. Získané vedomosti a zručnosti v oblasti vedenia individuálneho a skupinového poradenstva budú vedieť aplikovať v škole. Tiež si natrénujú vytváranie kvalitnej komunikácie so žiakmi, rodičmi a učiteľmi.⁵¹ Zaškolia sa na poznanie a analyzovanie obrazu sveta, ktorý sa v tlači sprostredkúva deťom. Naučia sa interpretovať obraz dieťaťa v pedagogických kontextoch od histórie po súčasnosť.⁵² Získajú znalosti a zručnosti na aplikáciu pedagogických testov na stanovenie školskej spôsobilosti detí, ako aj znalosti obsahu, foriem a výsledky spolupráce materskej školy, základnej školy a rodičov detí v aspekte prípravy detí pre školu a možnosti ich ďalšieho zlepšovania.⁵³

Uplatnenie pedagóga v iných prostrediach ako škola. Do tejto skupiny sme zaradili tieto predmety: Múzejná pedagogika (PV), Metodika práce múzejného pedagóga (PV), Mediálna pedagogika (PV), Úvod do práce s mládežou v komunite (PV), Ekológia a udržateľný rozvoj (PV). Po absolvovaní týchto predmetov študenti získajú vedomosti a zručnosti na vytváranie rôznych modelov múzejných programov pre učenie sa v novom prostredí. Študenti budú vyškolení, aby popularizovali múzeum v súlade s potrebami demokratizácie vzdelávania prostredníctvom dostupnosti nových zdrojov. Študenti si rozvinú kompetencie pre komunikáciu, spoluprácu a zručnosť viesť tvorivé dielne, detské herne a používanie moderných metód, stratégií a technológií a budú

⁴⁸ Tamže, s. 8.

⁴⁹ Tamže, s. 16.

⁵⁰ Tamže, s. 21.

⁵¹ Tamže, s. 18.

⁵² Tamže, s. 26.

⁵³ Tamže, s. 34.

vyškolení pre odbornú a profesionálnu prácu v múzeu.⁵⁴ Budú schopní vnímať význam médií ako zdroja a prostriedku na učenie sa (médiá ako doplnkové-ho prostriedku na dosiahnutie cieľa a vytvoriť aktívneho a kreatívneho jedinca) a prínos žurnalistiky pri dosahovaní tohto cieľa. Budú schopní zväžiť možnosť prínosu médií ako informálnej formy vzdelávania v procese celoživotného učenia sa.⁵⁵ Nadobudnú kompetencie pre rozvojovú prácu s mladými ľuďmi v komunite s využitím metód neformálneho a informálneho vzdelávania. Získajú zručnosti v navrhovaní tvorivého využitia voľného času mladých, pri prevencii a potlačení rizikového správania a na kreatívne riešenie problémov a konfliktov prostredníctvom informálneho vzdelávania.⁵⁶ Okrem toho získajú zručnosti ekologicky uvedomelého myslenia a pôsobenia, podpory environmentálnej etiky, založenej na princípoch udržateľného rozvoja, ako aj uvedomelosť týkajúcu sa kvalitnejšieho života a zaobchádzania so životným prostredím.⁵⁷

2 KONCEPČNÉ, OBSAHOVÉ A ORGANIZAČNÉ OTÁZKY KONTINUÁLNEHO PROFESIJNÉHO VZDELÁVANIA ŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV

Školský pedagóg, podobne ako všetci pedagogickí a odborní zamestnanci, sa profesijne kontinuálne vzdeláva a zdokonaľuje. Kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v Srbskej republike sa riadi *Smernicou o kontinuálnom vzdelávaní učiteľov a odborných zamestnancov č. 86/2015* [Pravilník o stalnom stučnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br. 86/2015]. Uvedený dokument stanovuje formy, prioritné oblasti, programy a spôsoby profesijného kontinuálneho vzdelávania učiteľov a odborných zamestnancov.⁵⁸

Odborné zdokonaľovanie školského pedagóga je povinná súčasť profesijného rastu, ktorého samozrejmosťou je osvojovanie si nových a upevňovanie existujúcich zručností a spôsobilostí, ktoré sú dôležité pre rozvoj a zdokonaľovanie výchovno-vzdelávacej a odbornej práce, ako aj starostlivosti o deti a žiakov.⁵⁹

⁵⁴ Tamže, s. 9, 31.

⁵⁵ Tamže, s. 10.

⁵⁶ Tamže, s. 33.

⁵⁷ Tamže, s. 19.

⁵⁸ *Pravilnik o stalnom stučnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br. 86/2015* [Smernica o kontinuálnom vzdelávaní učiteľov a odborných zamestnancov č. 86/2015] [online]. Beograd: Sl. glasnik RS [cit. 2017-04-26]. Dostupné na: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>, § 1

⁵⁹ Tamže, § 2.

Kontinuálne profesijné vzdelávanie školského pedagóga je realizované aktivitami, ktoré:

- 1) realizuje škola v rámci svojich rozvojových aktivít (realizáciou modelových hodín a iných aktivít s diskusiou a analýzou; prezentovaním absolvovaných programov kontinuálneho vzdelávania na stretnutiach odborných orgánov školy; pôsobením vo výskumoch, projektoch školy, v národných a medzinárodných programoch, seminároch, stretnutiach a pod.);
- 2) sú realizované podľa schválených programov kontinuálneho vzdelávania a odborných stretnutí v súlade so smernicou;
- 3) realizuje ministerstvo kompetentné pre vzdelávanie, *Ústav pre zdokonaľovanie výchovy a vzdelávania* [Zavod za unapreďvanje obrazovanja i vaspitanja], *Ústav pre hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania* [Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja], *Pedagogický ústav Vojvodiny* [Pedagoški zavod Vojvodine], v súlade s uvedenou smernicou;
- 4) realizuje školský pedagóg v súlade s osobným plánom profesijného rozvoja rôznymi aktivitami, ktoré nie sú uvedené vyššie, a to publikovaním odborných štúdií a článkov, schválenými autorskými a spoluautorskými učebnicami alebo inými učebnými materiálmi, účasťou na národných a medzinárodných konferenciách a pod.).⁶⁰

Prioritnými oblasťami profesijného kontinuálneho vzdelávania týkajúcimi sa školského pedagóga sú najmä tieto:

- o individualizovaný prístup v práci s deťmi a žiakmi aplikovaním rôznych metód a foriem práce;
- o sledovanie a hodnotenie vzdelávacích výsledkov, resp. sledovanie a podpora rozvoja detí a žiakov;
- o vytvorenie tolerantného a nediskriminačného prostredia pre učenie sa a rozvoj každého jednotlivca, ochrana pred násilím, zneužívaním, zanedbávaním a diskrimináciou;
- o identifikácia bezpečnostných rizík a reagovanie na ne.⁶¹

Podľa uvedenej smernice programy kontinuálneho vzdelávania školských pedagógov schvaľuje *Ústav pre zdokonaľovanie výchovy a vzdelávania* [Zavod za unapreďvanje obrazovanja i vaspitanja], a programy, v jazykoch národnostných menšín, v ktorých sa realizuje výchovno-vzdelávacia práca v Autonómnej

⁶⁰ Tamže, § 4.

⁶¹ Tamže, § 7.

pokrajine Vojvodine, schvaľuje *Pedagogický ústav Vojvodiny* [Pedagoški zavod Vojvodine].⁶²

Uvedený Ústav pre zdokonaľovanie výchovy a vzdelávania vydáva *Katalóg programov kontinuálneho odborného vzdelávania učiteľov a odborných zamestnancov* [Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika]. V súčasnosti je aktuálny katalóg pre školský rok 2016/2017 a 2017/2018, ktorý ponúka celkovo 980 programov kontinuálneho vzdelávania na celoštátnej úrovni z rôznych oblastí, ako je: knihovníctvo; výchovná práca; spoločenské vedy; zdravotná výchova; výberové a fakultatívne predmety; informatika; matematika; deti, ktoré potrebujú dodatočnú podporu vo vzdelávaní; výchova a vzdelávanie v jazyku národnostných menšín; všeobecné otázky výučby; predškolská výchova a vzdelávanie; prírodné vedy; odborné predmety v strednom odbornom vzdelávaní; srbský jazyk a literatúra; cudzí jazyk; umenia; telesná výchova a programy *Pedagogického ústavu Vojvodiny*.⁶³

Pre školských pedagógov je prínosné množstvo programov, z ktorých na ukážku vyberáme tieto: IKT pri realizácii programu profesijnej orientácie; Mentorstvo pri aplikácii programov kariérového poradenstva, Adolescent a špecifické štýly kontaktu v rodine – školenie na prácu so žiakmi a s rodičmi; Zručnosti v riadení triedy: stratégie a postupy pre angažovanie žiakov, riešenie problémov v triede a úspešné učenie; Ako pomôcť žiakom s poruchami správania; Ako riešiť problémy s disciplínou a riadiť triedu; Od agresivity po kreativitu – inovatívne prístupy k problému násilného správania detí v materských školách a školách; Program pozitívneho správania v škole; Aserzívnu komunikáciu k úspechu; Sociálny rozvoj žiakov v modernej škole a v spoločnosti – spoznaj a naštartuj; Mediácia – ako prostriedok na riešenie konfliktov medzi aktérmi školského života; Práca s náročnými rodičmi; Rozvoj sebavedomia a komunikačných zručností; Poradenská práca s deťmi, adolescentmi a rodičmi; Umenie komunikácie – ako hovoriť a počúvať, aby nás žiaci chceli počuť a rozprávať sa s nami; Školenie učiteľov a odborných zamestnancov pre výchovno-vzdelávaciu prácu s deťmi, so žiadateľmi o azyl; Dyslexia a dysgrafia – výzva moderného vzdelávania; Individualizácia a diferenciacia ako model pedagogickej praxe; Ťažkosti v učení a správaní v materských školách a školách – disharmonický vývin detí; Ťažkosti/problémy v učení a správaní – prekážka alebo výzva; Nadané dieťa v škole a čo

⁶² Tamže, § 6.

⁶³ *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017 i 2017/2018* [Katalóg programov kontinuálneho odborného vzdelávania učiteľov a odborných zamestnancov pre školský rok 2016/2017 a 2017/2018] [online]. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja [cit. 2017-04-29]. Dostupné na: <http://www.zuov.rs/Katalog2016/Default.aspx>

s ním; Individuálne vzdelávacie plány – ako ich vytvárať a aplikovať v praxi; Základy vedomého a bezpečného používania internetu a sociálnych sietí.⁶⁴

Uvedené programy sa, po ich schválení ústavom, do katalógu programov kontinuálneho vzdelávania dostali na dva školské roky. Postup schvaľovania je takýto: ústav vyhlási výberové konanie, ktoré trvá od 1. do 31. októbra. Poskytovatelia sa s vypracovanou ponukou programu prihlásia a komisia, schválená riaditeľom ústavu, dané programy posudzuje. Súčasťou programu je názov, cieľ, prioritná oblasť, kompetencie, ktoré program rozvíja, formy práce, cieľová skupina, časový harmonogram aktivít, spôsob kontroly osvojených si vedomostí a zručností, ako aj spôsob sledovania účinkov programu. Okrem toho treba uviesť aj názov a referencie organizátora programu, referencie autora vo vzťahu k téme programu, výsledky výskumu, ktoré poukazujú na to, že uvedený problém možno prekonať predkladaným programom, očakávané účinky, ak bol program v minulosti schválený, počet účastníkov a počet uskutočnených stretnutí, cena za účastníkov. Právo zúčastniť sa výberového konania majú inštitúcie poskytujúce výchovno-vzdelávaciu činnosť v súlade so zákonom, vysokoškolské inštitúcie, vedeckovýskumné organizácie a iné inštitúcie a združenia, ktoré v súlade so zákonom môžu realizovať programy z oblasti výchovy a vzdelávania.⁶⁵

Jedným z takých združení, ktoré je najvýznamnejším profesijným združením pre školských pedagógov a zároveň umožňuje školským pedagógom (ako aj ostatným pedagogickým a odborným zamestnancom) kontinuálne sa vzdelávať a komunikovať skúsenosti a nové trendy v pedagogike, je **Pedagogické združenie Srbska** [Pedagoško udruženje Srbije]. Pre aktuálny školský rok 2016/2017 a školský rok 2017/2018 si Pedagogické združenie Srbska pripravilo rôzne programy kontinuálneho profesijného vzdelávania podľa kompetencií a priorit stanovených ministerstvom školstva, ktoré sa nachádzajú v uvedenom katalógu.⁶⁶ Na ukážku uvádzame tento program:

⁶⁴ Tamže.

⁶⁵ *Pravilnik o stalnom stučnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br. 86/2015.* cit. d., § 6, 9, 10

Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o stalnom stučnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br. 86/2015 [Smernica, ktorou sa mení a dopĺňa Smernica o kontinuálnom vzdelávaní učiteľov a odborných zamestnancov č. 86/2015] [online]. Beograd: Sl. glasnik RS [cit. 2017-04-27]. Dostupné na: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/Pravilnik-o-izmenama-i-dopunama-Pravilnika-o-stalnom-stru%C4%8Dnom-usavr%C5%A1avanju-nastavnika-vaspita%C4%8Da-i-stru%C4%8Dnih-saradnika/>

⁶⁶ Kompetencie sú špecifikované do štyroch skupín. K1 sú kompetencie pre vyučovaciu oblasť, predmet a metódiiku výučby. K2 sú kompetencie pre výučbu a učenie sa. K3 sú kompetencie pre podporu rozvoja osobnosti žiaka. K4 sú kompetencie pre komunikáciu a spoluprácu. Okrem kompetencií, stanovené sú päť prioritných oblastí, kde ich číselné umiestnenie nie je späťe

Profesijný rozvoj odborných zamestnancov (školského pedagóga a školského psychológa) v školách a v žiackych internátoch – kompetencia: K4, priorita: 2

- o *Inštitúcia:* Pedagogické združenie Srbska, Terázie 26, 11 000 Belehrad;
- o *Kontaktná osoba:* Bojana Stojanović, drustvo@pedagog.rs;
- o *Autori:* Maja Vračar – školská pedagogička, Biljana Radosavljević – riaditeľka a školská pedagogička, Biljana Mihajlović – školská psychologička, Gordana Milovanović – školská pedagogička;
- o *Realizátori:* Gordana Milovanović – školská pedagogička, Aleksandra Ber Božić – riaditeľka a školská pedagogička, Irena Mučibabić -- školská pedagogička, Bojana Stojanović -- školská pedagogička a sekretárka Pedagogického združenia Srbska; Jamina Nikolić – psychologička;
- o *Hlavný cieľ:* zdokonalenie práce a posilnenie kapacity odborných zamestnancov (školského pedagóga a školského psychológa) v školách a v žiackych internátoch;
- o *Čiastkové ciele:* zoznamovanie uvedených odborných zamestnancov so spôsobmi posilňovania ich profesijnej úlohy v školách a internátoch; Školenie odborných zamestnancov pre sebahodnotenie vlastnej praxe; Zvyšovanie povedomia o nevyhnutnosti kontinuálneho profesijného rozvoja odborných zamestnancov; Rozvoj profesijných kompetencií, stanovenie štandardov v aspektoch výkonu práce, vedenia dokumentácie;
- o *Témy programu:* Všeobecné princípy profesionality v práci odborných zamestnancov; Význam a úloha školského pedagóga/školského psychológa prostredníctvom oblastí práce odborných zamestnancov v škole, resp. v žiackych internátoch; Dokumentácia a evidencia práce odborných zamestnancov;
- o *Cieľová skupina:* školský pedagóg, školský psychológ;
- o *Počet uchádzačov:* 30;
- o *Dĺžka trvania:* jeden deň;
- o *Počet kreditov:* 8;
- o *Cena:* 2600 srbských dinárov za účastníka. Zahŕňa účasť na programe, odbornú podporu v priebehu realizácie a prípravy na aplikáciu myšlienok programu

s ich dôležitosťou. Prvú oblasť tvorí individualizovaný prístup v práci s deťmi, žiakmi a účastníkmi používaním rôznych metód a foriem práce v realizácii vyučovacieho predmetu alebo oblastí. Druhú oblasť tvorí sledovanie a hodnotenie výsledkov vzdelávania, resp. sledovanie a podpora rozvoja detí, žiakov a účastníkov. Tretiu oblasť tvorí výber, tvorba, prispôsobovanie a používanie učebníc, iných didakticko-metodických materiálov a prameňov vedomostí pre určitý vzdelávací predmet, resp. výchovno-vzdelávaciu oblasť. Štvrtú oblasť tvorí tvorba tolerantného a nediskriminačného prostredia pre učenie sa a rozvoj každého jednotlivca, ochrana pred násilím, zneužívaním, zanedbávaním a diskrimináciou. Piatu oblasť tvorí identifikovanie bezpečnostných rizík a reakcia na ne.

v praxi, pracovný materiál (aj elektronicky na CD), honorár pre realizátorov a autorov, Certifikáty a vedenie databázy údajov o účinkujúcich, cestovné náklady a ubytovanie pre dvoch realizátorov.⁶⁷

Body, ktoré školskí pedagógovia po absolvovaní programu získajú, musia najneskôr do 10 dní registrovať na internetovej stránke ministerstva, ako aj vyplniť evaluačný formulár a následne dostanú elektronické osvedčenie o ukončenom programe. Okrem toho po absolvovaní programu im realizátor vydá Osvedčenie o absolvovanom programe kontinuálneho vzdelávania.⁶⁸

Plán kontinuálneho profesijného vzdelávania školského pedagóga je súčasťou ročného plánu práce školy a zosúladený je aj s rozvojovým plánom školy a s výsledkami sebahodnotenia a vonkajšieho hodnotenia školy. Školský pedagóg má právo na 64 hodín rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania ročne, pričom má povinnosť získať najmenej 100 bodov z rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania v priebehu piatich rokov.⁶⁹

Súčasťou profesijného rozvoja a zdokonaľovania je aj kariérny postup do týchto kategórií: pedagogický poradca [*pedagoški savetnik*], samostatný pedagogický poradca [*samostalni pedagoški savetnik*], vyšší pedagogický poradca [*viši pedagoški savetnik*] a vysoký pedagogický poradca [*visoki pedagoški savetnik*].⁷⁰

Školský pedagóg musí, okrem získanej licencie na prácu, splniť aj tieto podmienky na kariérny postup:

- **Pedagogického poradcu:** má najmenej osem rokov odbornej praxe vo výkone výchovno-vzdelávacej práce v inštitúcii; vykazuje vysoký stupeň dosiahnutých výchovno-vzdelávacích cieľov v porovnaní so začiatkami a pod-

⁶⁷ *Profesionalni razvoj stručnih saradnika (pedagoga i psihologa) u školama i domovima učenika* [Profesijný rozvoj odborných zamestnancov (školského pedagóga a školského psychológa) v školách a v žiackych internátoch] [online]. Beograd : Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja [cit. 2017-04-30]. Dostupné na: http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katb_roy=124&godina=2014/2015

Programi stručnog usavršavanja za školsku 2016/2017. i 2017/2018. godinu [Programy kontinuálneho vzdelávania pre školský rok 2016/2017 a 2017/2018] [online]. Beograd : Pedagoško društvo Srbije [cit. 2017-05-05]. Dostupné na: <http://www.pedagog.rs/2016/09/07/programi-strucnog-usavršavanja-za-skolsku-20162017-i-201718-godinu/?v=13dd621f2711>

⁶⁸ *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br. 86/2015.* cit. d., § 12.

⁶⁹ Tamže, § 20, 22.

⁷⁰ *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br. 85/2013 i 86/2015 – dr. pravilnik* [Smernica o kontinuálnom vzdelávaní a kariérom postupe učiteľov a odborných zamestnancov č. 85/2013 a 86/2015 – druhá smernica] [online]. Beograd : Sl. glasnik RS [cit. 2017-04-29]. Dostupné na: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>, § 29

mienkami práce; vyčnieva vo všetkých vzdelávacích aktivitách odborného zdokonaľovania, ktoré organizuje inštitúcia; iniciuje a podieľa sa na zlepšovaní kvality výchovno-vzdelávacej práce; dosiahne, okrem povinných bodov, aj dodatočných 50 bodov kontinuálneho vzdelávania; ovláda cudzí jazyk: anglický, ruský, francúzsky, nemecký, španielsky alebo taliansky na úrovni A2 Európskeho jazykového referenčného rámca; používa počítač pri práci.

- **Samostatného pedagogického poradcu:** okrem splnenia podmienok na post pedagogického poradcu má najmenej 10 rokov odbornej praxe vo výkone výchovno-vzdelávacej práce v inštitúcii, a najmenej dva roky pôsobí ako pedagogický poradca; ukončí program pre mentora, resp. poradcu začiatovníkom v rozsahu 70 bodov, alebo schválené programy na školenie učiteľov a odborných zamestnancov v rozsahu najmenej 70 bodov.
- **Vyššieho pedagogického poradcu:** dosiahol najmenej 12 rokov odbornej praxe vo výkone výchovno-vzdelávacej práce v inštitúcii a najmenej dva roky pôsobí ako samostatný pedagogický poradca; vykazuje nadpriemerný stupeň dosiahnutých výchovno-vzdelávacích cieľov v porovnaní so začiatkami a podmienkami práce; iniciuje a podieľa sa na zlepšovaní kvality výchovno-vzdelávacej práce; zúčastnil sa rôznych schválených programov vzdelávania ako realizátor alebo prednášajúci v dĺžky najmenej 100 hodín; ovláda cudzí jazyk na úrovni B1 Európskeho jazykového referenčného rámca a pracuje na počítači.
- **Vysokého pedagogického poradcu:** má najmenej 15 rokov odbornej praxe vo výkone výchovno-vzdelávacej práce a najmenej tri roky pôsobí ako vyšší pedagogický poradca; zúčastnil sa rôznych schválených programov vzdelávania ako realizátor alebo prednášajúci v dĺžke najmenej 120 hodín; vykazuje nadpriemerný stupeň dosiahnutých výchovno-vzdelávacích cieľov v porovnaní so začiatkami a podmienkami práce; iniciuje a podieľa sa na zlepšovaní kvality výchovno-vzdelávacej práce; je autorom, alebo spoluautorom schváleného programu, ktorý sa realizuje; ovláda jeden cudzí jazyk na úrovni A2 a druhý na úrovni B1 Európskeho jazykového referenčného rámca; pracuje na počítači a tvorí a realizuje výskumné aktivity významné pre výchovno-vzdelávaciu prácu.⁷¹

ZÁVER

Príprava školských pedagógov v Srbskej republike sa uskutočňuje na Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade, Novom Sade a Níši v študijnom odbore

⁷¹ Tamže, § 30-33.

Pedagogika v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia. Doktorandské štúdium odboru Pedagogika zabezpečujú Univerzita v Belehrade a Novom Sade. Na rozdiel od Slovenskej republiky tu bakalárske štúdium trvá štyri roky a magisterské štúdium – jeden rok. Študijný program, ktorý sme predstavili, je veľmi prepracovaný a obsahuje širokú ponuku študijných predmetov, ktoré sú kategorizované ako povinné a povinne voliteľné. V bakalárskom a magisterskom štúdiu študenti získavajú odborný základ vzdelania v pedagogike, ktorý predstavujú povinné predmety. Po navolení si predmetov (z povinne voliteľných predmetov) si študent, ktorý dosiahne požadovaný počet kreditov, nemusí dopĺňať kredity výberovými predmetmi, ako je to na Slovensku. V prípade cudzích jazykov je ponuka povinne voliteľných predmetov skutočne diferencovaná a bohatá, v ponuke je výber zo 14 jazykov na rôznych úrovniach. Študijné predmety zahŕňajú metodiky práce a reflektujú aktuálne problémy. Študenti, budúci školskí pedagógovia, ukončia magisterské štúdium obhajobou záverečnej diplomovej práce. Okrem práce odborného zamestnanca školského pedagóga v materskej, základnej a strednej škole sa môžu uplatniť aj na iných pracovných pozíciách (múzejný pedagóg, mediálny pedagóg, učiteľ občianskej náuky, pracovať vo výskume a v inštitúciách, ktoré sa zaoberajú rozvojom vzdelávacích programov a hodnotením výsledkov vzdelávania).

Povinnosťou školského pedagóga je neustále sa profesijne zdokonaľovať a vzdelávať. Ponuka programov kontinuálneho vzdelávania je veľmi bohatá. Okrem absolvovania uvedených programov kontinuálneho vzdelávania školskí pedagógovia sa profesijne zdokonaľujú aj aktívnou participáciou na *Stretnutiach školských pedagógov* [Susreti pedagoga], *Národných sekciách odborných zamestnancov* [Republička sekcija stručnih saradnika], seminároch [seminari], odborných tribúnach [naučna tribina] a pod., ktoré organizuje Pedagogické združenie Srbska. Tiež môžu absolvovať študijné služobné cesty [studijsko putovanje], organizované v štáte alebo v zahraničí, s cieľom získať vhľad a rozšíriť svoje znalosti a skúsenosti v rámci určitej oblasti, témy alebo činnosti súvisiacej s konkrétnou prácou školského pedagóga.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

- HURAVIK, Z.: Profil školského pedagóga v Srbskej republike. In: *Paedagogica* 28, 2016, s. 21-36. ISBN 978-80-223-4274-2.
- HURAVIK, Z.: *Školský pedagóg v systéme školstva v Srbskej republike* : diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2014. 180 s.
- Informator prijemnih ispita na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu* [Informátor o prijímacích skúškach na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade] [on-

-
- line]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-16]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/upis/informator/upis_informator_pedagogija.html
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017 i 2017/2018* [Katalóg programov kontinuálneho odborného vzdelávania učiteľov a odborných zamestnancov pre školský rok 2016/2017 a 2017/2018] [online]. Beograd : Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja [cit. 2017-04-29]. Dostupné na: <http://www.zuov.rs/Katalog2016/Default.aspx>
- Nastavni plan 15PG Pedagogija: master akademske studije* [Študijský plán 15PG Pedagogika: magisterské štúdium] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 2016 [cit. 2017-04-17]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/MAS/Pedagogija%20MAS%202015.pdf
- Nastavni plan 15PG Pedagogija: osnovne akademske studije* [Študijský plán 15PG Pedagogika: bakalárske štúdium] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 2016 [cit. 2017-04-10]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/OAS/Pedagogija%20OAS%202015.pdf
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br: 86/2015* [Smernica, ktorou sa mení a dopĺňa Smernica o kontinuálnom vzdelávaní učiteľov a odborných zamestnancov č. 86/2015] [online]. Beograd : Sl. glasnik RS [cit. 2017-04-27]. Dostupné na: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/Pravilnik-o-izmenama-i-dopunama-Pravilnika-o-stalnom-stru%C4%8Dnom-usavr%C5%A1avanju-nastavnika-vaspita%C4%8Da-i-stru%C4%8Dnih-saradnika/>
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br: 85/2013 i 86/2015 – dr. pravilnik* [Smernica o kontinuálnom vzdelávaní a kariérom postupe učiteľov a odborných zamestnancov č. 85/2013 a 86/2015 – druhá smernica] [online]. Beograd : Sl. glasnik RS [cit. 2017-04-29]. Dostupné na: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika br: 86/2015* [Smernica o kontinuálnom vzdelávaní učiteľov a odborných zamestnancov č. 86/2015] [online]. Beograd : Sl. glasnik RS [cit. 2017-04-26]. Dostupné na: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>
- Profesionalni razvoj stručnih saradnika (pedagoga i psihologa) u školama i domovima učenika* [Profesijný rozvoj odborných zamestnancov (školského pedagóga a školského psychológa) v školách a v žiackych internátoch] [online]. Beograd : Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja [cit. 2017-04-30]. Dostupné na: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=124&godina=2014/2015>
- Programi stručnog usavršavanja za školsku 2016/2017. i 2017/2018. godinu* [Programy kontinuálneho vzdelávania pre školský rok 2016/2017 a 2017/2018] [online]. Beograd : Pedagoško društvo Srbije [cit. 2017-05-05]. Dostupné na: <http://www.>

pedagog.rs/2016/09/07/programi-strucnog-usavrsavanja-za-skolsku-20162017-i-201718-godinu/?v=13dd621f2711

Specifikacija predmeta Pedagogija: master akademske studije [Informačné listy predmetov Pedagogika: magisterské štúdium] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-01]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/studijски_programi/2015/MAS/Specifikacija%20predmeta%20Pedagogija%20MAS.pdf

Specifikacija predmeta Pedagogija: osnovne akademske studije [Informačné listy predmetov Pedagogika: bakalárske štúdium] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-04-24]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/studijски_programi/2015/OAS/Specifikacija%20predmeta%20Pedagogija%20OAS.pdf

Upis na doktorske akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu [Zapis na doktorandské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade] [online]. Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu [cit. 2017-05-11]. Dostupné na: <http://www.bg.ac.rs/files/sr/upis/doktorske-akademske/FZF-doktorske-upis-2016.pdf>

Upis na doktorske akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu [Zapis na doktorandské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-18]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/upis/upis_doktorske_studije.html

Upis na master akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu [Zapis na magisterské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade] [online]. Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu [cit. 2017-05-10]. Dostupné na: <http://bg.ac.rs/files/sr/upis/master-akademske/FZF-master-upis-2017.pdf>

Upis na master akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu [Zapis na magisterské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-17]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/upis/upis_master_studije.html

Upis na master akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu [Zapis na magisterské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Niši] [online]. Niš : Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu [cit. 2017-05-22]. Dostupné na: <http://upis.filfak.ni.ac.rs/oas/informator>

Upis na osnovne akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu [Zapis na bakalárske štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Belehrade] [online]. Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu [cit. 2017-05-09]. Dostupné na: <http://bg.ac.rs/files/sr/upis/osn-i-integr-akademske/FZF-upis-2017.pdf>

Upis na osnovne akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu [Zapis na bakalárske štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade] [online]. Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu [cit. 2017-05-16]. Dostupné na: http://www.ff.uns.ac.rs/upis/upis_prvi_konkursni_rok.html

Upis na osnovne akademske studije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu [Zapis na bakalárske štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity v Niši] [online]. Niš : Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu [cit. 2017-05-19]. Dostupné na: <http://fakulteti.edukacija.rs/wp-content/uploads/2016/06/Konkurs-za-upis-na-Univerzitet-u-Ni%C5%A1u-2016-2017.pdf>

SUMMARY

The study deals with the preparation of a school pedagogue in the Republic of Serbia, and with his continuous professional education. Moreover, it lists universities providing education in the field of Pedagogy in the Republic of Serbia and discusses the conditions for admission to study. Also, it analyses the study program Pedagogy at the Faculty of Arts of the University of Novi Sad in detail. It further characterizes the specialization of selected bachelor and master courses. Lastly, it provides information about the possibilities of continuous vocational education of school pedagogues.

Mgr. Zuzana Huravik

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Gondova 2, 814 99 Bratislava

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

PREMENY V CHÁPANÍ ŠKOLY, JEJ POSLANIA A FUNKCIÍ

Bibiána Timková

Anotácia: Štúdia z pohľadu viacerých vedných disciplín analyzuje vývoj myslenia v prístupoch k ponímaniu školy ako inštitúcie, jej poslania a funkcií. Ukazuje na rozmanitosť prístupov k jej posudzovaniu a snahy interpretovať školu na základe komplexnejších interdisciplinárnych analýz jej podstaty, znakov a funkcií.

Kľúčové slová: škola ako inštitúcia, funkcie školy, selekčné procesy v škole, vzdelávacie nerovnosti a škola, demokratizácia školy, škola a pracovný trh

K chápaniu školy sa pristupovalo a dodnes pristupuje na základe rôznych hľadísk, zásad a kritérií, uplatňovali sa a uplatňujú rozmanité metodologické a teoretické postupy. Jej definície spravidla začínajú odkázaním na grécky pôvod tohto slova. V gréckom staroveku bola škola (schole) chápaná ako voľný čas, oslobodenie sa od povinností všedného dňa, čas slobodného občana vyplnený slobodným štúdiom, príjemné prežívanie času na uspokojovanie vyšších potrieb človeka, na zdokonalenie celej osobnosti, tzn. nebola pre ľudí „neslobodných“, ktorí sa museli venovať práci. Slovo škola označovalo tiež rozpravy filozofov so svojimi žiakmi, znamenalo vyučovať, prednášať, venovať sa niekomu alebo niečomu. Neskôr, najmä v období rímskej ríše, keď sa stálymi miestami výchovných stretnutí stávali miestnosti svätýň, arkády divadiel, priestory športových objektov, začali sa slovom škola (schola) označovať nielen procesy vyučovania a štúdia, ale aj priestory určené na vyučovanie, ústavy a domy, v ktorých sa konajú poučné prednášky rétorov alebo filozofov. Škola je tu miesto, na ktorom sa

niečo vyučuje, aj keď ešte nemožno hovoriť o vyučovaní v modernom zmysle. (Steindorf, 1976; Geissler, 1984 a i.)

Ako miesto či zariadenie na vyučovanie mimo domu sa škola cez rozmanité formy, ako sú kláštorné a mestské školy, ďalej rozvíja až do reformácie. V druhej polovici 17. storočia, keď sa s novými ekonomickými a spoločenskými pomermi menia požiadavky na vzdelanie, vyskytujú pokusy o zriaďovanie škôl, ktorých hlavnou funkciou malo byť poučenie a výchova ľudu. Vydávajú sa školské poriadky, vyslovujú sa prvé nariadenia o povinnej návšteve školy, ale bez toho, aby sa mohla vo väčšom rozsahu presadiť.

Zásadný zlom v rozvoji a chápaní školy nastáva v 18. storočí, keď bol zodpovedajúco precizovaný aj tento pojem. V lexikónoch a encyklopédiách tej doby sa škola vymedzuje ako „vrchnosťou upravené miesto na naučenie dobrých a užitočných vied, ale aj miesto, kde sa mládež v potrebných vedách a dobrých mravoch vychováva a na prospech verejného blaha pripravuje, zvlášť ale kde sa vyučujú slobodné umenia, reči a vyššie vedy“ (Zedlers Universallexikon, 1743, podľa Apel, 1995, s.22). Pojem škola sa tak chápal dnes bežným spôsobom – ako spoločenstvo zvláštneho druhu, ako miesto vytvorené pre deti na účely verejného, pre všetkých platného vyučovania a výchovy.

Podobne vo francúzskej encyklopédii tej doby sa škola označuje ako verejné miesto zabezpečujúce vyučovanie, poučnú výchovu mladej generácie (pozri tiež Apel, 1995, s. 23). Od školy sa tu očakáva príprava mladého človeka na život vo verejných spoločenstvách štátu, cirkvi a obce, pretože rodina vzhľadom na spoločenský rozvoj môže plniť túto úlohu len obmedzeným spôsobom.

Snaha prostredníctvom vzdelávania obyvateľstva podporiť hospodársky rozvoj viedla k tomu, že škola ako „verejné miesto“ sa postupne stáva inštitúciou štátu a sú stále výraznejšie snahy urobiť návštevu školy povinnou pre všetky vrstvy obyvateľstva. Prebiehajúce diskusie o školstve, verejnej výchove a vyučovaní priniesli dôležité opisy funkcií školy a prostriedkov na ich realizáciu, ktoré prispeli k precizovaniu jej chápania ako zariadenia štátu a k zdôvodneniu jej významu. Škola sa definuje ako verejné zariadenie štátu, ktoré má zabezpečiť tradovanie kultúry, sprostredkovať vedomosti a spôsobilosti, ako aj nabádať k zákonnému správaniu sa v spoločenskom živote a cvičiť tieto spôsoby správania.

Spolu so spoločenským významom školy sa zväzňuje aj chápanie školy ako druhu zvláštneho spoločenstva. Zdôrazňuje sa, že škola nie je len miestom poučania a disciplíny, ale aj inštitúciou, v ktorej má byť mladý človek prostredníctvom vyučovania a školského života utváraný ako osoba schopná úsudku a konania (Scheibert, 1848, podľa Apel, 1995).

Koncom 19. storočia sa stále viac zdôrazňuje socializačná funkcia školy, a to sa premieta aj do definícií školy. V knihe *Náuka o všeobecnom vyučovaní a školskej výchove* z roku 1875, jej autor F. Herman zdôrazňuje nutnosť spo-

čenskej výchovy v škole, uvádzanie chovanca do spoločnosti, kde sa musí svojou vôľou podriadiť všeobecným zákonom spoločnosti, vedenie k znášanlivosti a iným spoločenským cnostiam. Škola sa podľa neho javí ako zariadenie, ktoré okrem vyučovania má realizovať aj spoločenskú výchovu a viesť k vyrovnávaniu medzi sociálnymi triedami.

Na chápanie školy a utváranie podoby vyučovania v škole mala na začiatku 20. storočia výrazný vplyv reformná pedagogika, ktorá školu kritizovala ako vzdialenú realitu a životu detí a neprispôsobenú ich správaniu. Škola bola nazvaná „knižnou školou“ a požadovalo sa, aby stala školou pracovnou, výchovnou alebo školou života, zážitku. Mala teda byť chápaná ako miesto, na ktorom mali utvárajúce sa osobnosti spoluurčovať svoju vzdelávaciu cestu. Tak vzniká stret dvoch odlišných chápaní, ktoré sú podmienené vzdelávaco-politickým protikladom medzi tradíciou a pokrokom. Jedno v škole vidí nositeľku tradovaných hodnôt, druhé spoluautorku pri utváraní novej formy života.

Od 60. rokov 20. storočia sa začína výraznejšie prejavovať snaha o interpretáciu školy na základe komplexnejších interdisciplinárnych analýz jej podstaty, znakov a funkcií. Interpretácie školy vznikajúce v prebiehajúcich diskusiách sú veľmi rozmanité, tak ako sú rozmanité teoretické východiská, z aspektu ktorých je škola posudzovaná.

Popri pedagogických prístupoch, ktoré interpretujú školu predovšetkým z aspektu pedagogických a didaktických procesov, ktoré v nej prebiehajú, sa pri posudzovaní školy uplatňujú aj prístupy sociologické, sociálno-psychologické i psychoanalytické, historické a ďalšie.

Sociologicky orientované prístupy opisujú a analyzujú školu ako socializačnú inštitúciu. V centre ich záujmu pritom stojí vzťah medzi systémom vzdelávania, ekonomickým a politickým systémom. Zdôrazňujú, že škola pôsobí v špecifických sociálnych a ekonomických podmienkach, preto treba skúmať a objasňovať vzťahy medzi školou a spoločnosťou, analyzovať pôsobenie sociálnych javov v škole, odkrývať, aký účel školy v spoločnosti plnia.

Ako príklad možno uviesť štruktúralno-funkcionálny prístup, ktorý sa školu pokúša vysvetliť z hľadiska jej funkcií v spoločnosti, t.j. ako prostredníctvom kultúrnej transmisie a socializácie škola prispieva k zachovaniu štruktúry spoločnosti. Vychádza sa tu z názoru, že na zabezpečenie existencie spoločnosti a jej ďalšieho rozvoja musí dospievajúca generácia znútniť roly dospelých, že okrem špecifických vedomostí a schopností potrebných na výkon povolania si musí osvojiť základnú hodnotovú orientáciu a systém noriem danej spoločnosti (Parsons, 1968; Dreeben, 1980).

V kontexte sociologických štruktúralno-funkcionálnych modelov rozvíja svoje chápanie školy aj H. Fend (1980), ktorý školy považuje za nástroje riešenia základných problémov života spoločnosti. Škola podľa neho prispieva k riešeniu

problémov vysokoorganizovanej spoločnosti predovšetkým tým, že zabezpečuje reprodukciu kultúrneho systému, ktorý je nevyhnutným predpokladom uchovania a rozvoja spoločnosti. V súvislosti s tým Fend určuje a opisuje spoločenské funkcie školy i formy a mechanizmy plnenia týchto funkcií. Školu definuje ako „inštitúciu spoločensky kontrolovanej a organizovanej socializácie“, pričom zdôrazňuje dve funkcie procesov socializácie: reprodukciu spoločnosti a formovanie osobnosti človeka.

Význam uvedeného prístupu možno vidieť v tom, že dostal do pozornosti niektoré funkcie a štruktúry školy, ktoré boli predtým na periférii záujmov pedagogiky a pedagogických diskusií, a ukázal, že inštitúcie, ako napríklad škola, nie sú podmienené len pedagogickými zákonmi, ale sú zapojené do funkčných súvislostí spoločnosti.

Sociologické hľadisko prevláda aj v prístupe, ktorý študuje školu ako formálnu sociálnu organizáciu s jej typickými znakmi, účinkami a obmedzeniami pre procesy vyučovania a učenia sa, napríklad v dôsledku byrokratických štruktúr.

Reprezentanti tohto prístupu poukazujú na to, že v škole existuje veľmi mnoho externých – nepedagogických daností, ktoré významnou mierou limitujú pedagogické postupy. Je známe, že známkovanie a vysvedčenia neboli zavedené z pedagogických dôvodov, ale z nevyhnutnosti selekcie, že administratívne procesy len zriedkavo nie sú v rozpore s pedagogickými princípmi a pod.

Doterajšie poznatky ukazujú, že škola sa síce navonok prispôsobuje nevyhnutnosti byrokratickej kontroly a naoko ju aj obhajuje, ale vo vyučovacom procese sa jej vyhýba. To umožňuje zmysluplnú pedagogickú prácu, ale má negatívne dôsledky na internú organizáciu. Aby sa zamedzilo chaosu a ľubovôli, musí škola zvládnuť principiálny konflikt: musí presadzovať byrokratické kontrolné mechanizmy, ale zároveň ich musí relativizovať, aby sa vytvoril priestor na zmysluplnú pedagogickú činnosť. To dokazuje, že škola aj napriek inštitucionalizácii je vždy aj miestom s relatívnou autonómiu čeliacou spoločenským zásahom (Gudjons, 1994).

K uvedenému hľadisku má blízko aj sociálno-psychologický pohľad na školu, ktorý reprezentuje prístup vychádzajúci z teórie socializácie, ktorý školu skúma ako životný priestor (svet) žiakov, ako špecifické sociálne pole a ako spoločenskú agentúru (Welendorf, 1973 a i.)

V 60. rokoch 20. storočia sa objavujú aj psychoanalyticky orientované prístupy pokúšajúce sa školu ako inštitúciu interpretovať takými kategóriami ako „rituály“, „pudové obranné mechanizmy“, „odvedenie agresie“ a pod., na základe čoho dokazujú, že sa u žiakov v škole prejavuje nevedomé pôsobenie obranných mechanizmov, pudov a afektov, ktoré narážajú na školské normy, hodnoty, pravidlá i spôsoby správania sa, čo vedie k vzniku konfliktov a nežiaduceho reagovania (Fürstenau, 1964). Svoju pozornosť orientujú aj na skú-

manie princípu výkonu, ktorý je podľa nich spätý s rivalitou a konkurenciou čo spôsobuje netoleranciu, závisť, nenávisť a agresivitu ako nevedomé reakcie. V záujme eliminácie tohto javu sú v škole zdôrazňované a presadzované presne opačné hodnoty ako je tolerancia, úcta, súcitiť a pod., ktoré sa prejavujú ako naučené reakcie, ako vedomé psychické mechanizmy obrany nežiaducich reakcií (Muck, 1980)

Popri uvedených prístupoch sa pri posudzovaní školy a jej interpretácii uplatňuje aj **spoločensko-kritický prístup**, ktorý objasňuje vznik a funkcie školy z hľadiska ekonomických a politických potrieb, pričom vychádza z kritickej teórie spoločnosti a kritickej pedagogiky; **prístup radikálne kritizujúci školu**, ktorý kolíše medzi dvoma pozíciami – odškolnením spoločnosti a odškolnením školy ako jej rehumanizácie; **historicky orientovaný prístup**, ktorý sa primárne usiluje o to, aby zachytil funkčnú štruktúru školy ako celku v jej historickej premene ako špecifickú odpoveď na nové spoločenské požiadavky a problémy v určitej historickej situácii. (Bližšie pozri Böhm, 1994)

Z predchádzajúceho, aj keď neúplného náčrtu vyplýva, že v chápaní školy v minulosti i v súčasnosti existuje značná rozmanitosť. Je to nakoniec prirodzené, lebo žiadna definícia ani teória nemôže podať vyčerpávajúcu a jednoznačnú výpoveď o skúmanom jave. Pohľad na rozmanité prístupy a ich závery nám však môže pomôcť zorientovať sa v jestvujúcich problémoch a ťažkostiach, zaujať k nim vhodné stanovisko a primerane na ne v praxi reagovať.

PRÍSTUPY K POSUDZOVANIU ŠKOLY V SÚČASNOSTI

Základný problém pri posudzovaní súčasnej školy spočíva v tom, že sa v chronologickom aj systematickom zmysle ukazuje ako extrémne rôznorodá. Škola sa chápe ako miesto organizovaného učenia sa, ako sprostredkujúci článok medzi rodinou, povoláním a spoločenským prostredím, ako sociálno-pedagogické zariadenie na kompenzovanie problémov technologicky limitovanej výkonnej spoločnosti, ako politická inštitúcia uvedenia do verejného diania, či miesto kultúrnej tradície alebo integrácie do interkultúrneho kontextu, ale aj ako dodávateľ pre podnikových alebo akademických odberateľov a pod., čo vyvoláva množstvo rozmanitých očakávaní vo vzťahu ku škole a diskusií o funkciách, ktoré má škola plniť.

Od školy sa očakáva, že zabezpečí podľa možnosti každému zodpovedajúci sociálny rozvoj tak, aby sa nikto v porovnaní s iným necítil diskriminovaný, pričom by mala poskytnúť zvláštne možnosti pre osobný rozvoj tým, ktorí sa vyznačujú zvláštnymi dispozíciami. Okrem toho, škola by mala byť spoľahlivým prostriedkom investície pre každého.

V polovici 20. storočia sa od vzdelania očakávalo, že bude nástrojom sociálneho vzostupu nižších vrstiev na úroveň stredných, t.j. na úroveň zamestnancov veľkých organizácií. Teraz má vzdelanie poslúžiť ako vynovená stratégia úniku pred hroziacim prepadom, čím sa stáva akousi individuálnou poistkou.

Vychádza sa tu z toho, že každý sa stane podnikateľom so svojím vzdelaním, ktoré mu umožní podnikateľský vzostup v stále sa meniacich podmienkach a výhľadoch na zamestnanie a príjem.

V novom prostredí ekonomiky má byť spoločnosť zložená z mnohých nezávislých jednotlivcov, samostatne podnikajúcich a využívajúcich pritom svoj vzdelanostný kapitál, ktorý môže sústavne zhodnocovať. Tak sa má každý zmeniť na ekonomickú jednotku a čo najvýhodnejšie sa na pracovnom trhu predávať v súlade so zákonom ponuky a dopytu (Bruckner, 2001).

Tým, že sa bývalí zamestnanci zmenia na drobných podnikateľov, budú odolnejší voči nezamestnanosti a tým, že si sami budú hradit' náklady na rekvalifikáciu, do určitej miery odbremení štát v oblasti financovania vzdelávania.

Nová vízia vzdelania vychádzajúca z týchto predpokladov preferuje praktické spôsobilosti, ktoré sa pružne menia podľa požiadaviek pracovného trhu, pričom sa má jeho výkyvom plynule podriaďovať. V opačnom prípade je jednotlivec postihnutý sociálnym zostupom a škola je obvinená z odtrhnutia od praxe (Keller – Tvrđý, 2008).

Na rozdiel od minulosti sa od vzdelania začína vyžadovať bezprostredne praktický prínos a jeho zmysel spočíva v tom, že umožňuje jednotlivcom flexibilne sa prispôbovať neočakávaným zmenám a novým požiadavkám práce. Vzdelanie sa tak postupne mení z cieľa na prostriedok. Od vlastníkov diplomu sa vyžaduje mobilizácia nových poznatkov podľa momentálnych požiadaviek a do popredia sa dostáva zhodnocovanie kompetencií a tým aj požiadavka na zisťovanie schopností sľubujúcich ekonomický úspech. Preto sa prejavujú snahy odvrátiť školský systém od sprostredkovávania vzdelania, čo je považované za prejav snahy ekonomického systému „kolonizovať“ reálny život (Habermas, 1995).

Liberalizácia školského systému predstavuje možnosť prenikat' na špecifický druh trhu a marketizáciu vzdelania a tým aj záruku, že získané vzdelanie bude na pracovnom trhu úspešné, lebo školy budú viac odpovedať na potreby zamestnávateľov, s ohľadom na profil pracovnej sily.

Spomínané javy vyvolávajú mnohé nové konflikty. Tak napríklad vzniká konflikt medzi ideálom vzdelávania ako nástrojom kultivácie človeka a inštrumentálnym ponímaním vzdelania ako zdroja obživy, ktoré je redukateľné na otázku rentability. Tak sa dostávajú do rozporu nároky ekonomiky s požiadavkami vyplývajúcimi z kultúry.

Trh so vzdelávaním vytvára konflikt medzi ekonomickým a politickým prístupom. Pre trh je hlavnou otázkou, ako premeniť vzdelanie na tovar, ktorý priná-

ša zisk, kým štát má záujem o zabezpečenie uspokojovania potrieb reprodukcie budúcich robotníkov a ich rodín, teda nielen špecifických záujmov súkromného sektora, ktorý chce z poskytovaného vzdelania profitovať.

Na platforme týchto konfliktov tak nastáva premena školy z inštitúcie zabezpečujúcej sociálny vzostup veľkým skupinám ľudí na inštitúciu, ktorá by ale šťastnejších jednotlivcov mala ochrániť pred sociálnym poklesom. Škola sa tak stáva zariadením chrániacim tých, ktorým sa podarí vzdelanie získať (podrobnejšie pozri Keller – Tvrдый, 2008)

V diskusiách o škole sa veľa priestoru stále venuje aj chápaniu školy ako miesta pridelenia životných šancí. V súvislosti s tým sa do popredia dostala požiadavka, aby prvoradou funkciou školy bolo zabezpečenie rovnakých východiskových šancí ako predpokladu pre ďalší individuálny vývin a rovnaké životné cesty. Zdôrazňuje sa, že popri rovnosti v prístupe k vzdelávaniu je nutné zabezpečiť aj rovnosť „príležitostí“ na rovnocenné vzdelanie, t.j. vzdelanie porovnateľnej kvality. Preto treba rozlišovať medzi rovnosťou v prístupe k vzdelaniu a rovnosťou podmienok vzdelávania, medzi ktoré patrí rovnosť pri zaobchádzaní so žiakmi, pri starostlivosti a materiálnom zabezpečení vyučovania (počet a kvalita učebníc, počítačov a iných didaktických prostriedkov), ale aj v kvalite učiteľov, sociálnom zložení spolužiakov a pod. Nerovnosť tu možno akceptovať len v tom prípade, že je spôsobená nerovnakým úsilím alebo nadaním v rovnakých podmienkach a pri rovnakých kritériách (Griger, 2006)

Viacere výskumy však ukázali, že aj keď je škola považovaná za centrálné miesto pridelenia životných šancí, ešte stále sú deti z nižších sociálnych vrstiev vo svojej životnej šanci poškodzované a deti z vyšších vrstiev zvýhodňované svojím pôvodom.

Medzi kritikmi demokratizácie školy jestvuje všeobecne zhoda, že doterajšie demokratizačné procesy nevedli k odstráneniu tradičných nerovností (aj keď niektoré z nich zmiernili), ale umožnili vznik nových foriem nerovností.

Ako príklad narastania nerovností medzi sociálnymi skupinami sa uvádza, že lepšie situované vrstvy môžu lepšie a skôr využiť nové možnosti v oblasti vzdelávania. Ich pozícia v spoločnosti je natoľko privilegovaná, že k šanciam na vzdelanie pripustia ostatných až vtedy, keď sú plne uspokojené ich vlastné ambície.

Okrem toho sa zdôrazňuje, že pod vplyvom demokratizácie prístupu na stredné a vysoké školy sa posilnili tendencie rozdeliť vzdelávacie dráhy na hodnotnejšie, ktoré sú rezervované pre potomkov zvýhodnených vrstiev, a na menej hodnotné pre deti z ostatných rodín. Tak vzniká nerovnosť v prístupe k lepšiemu vzdelaniu, zvyšuje sa sociálna rôznorodosť v zložení skupín s vyšším vzdelaním, kým v skupinách s nižším vzdelaním sa zvyšuje homogenita. V dôsledku toho sa sociálne rozdiely medzi jednotlivými vzdelanostnými skupinami v smere „hore“

zmenšili a smerom „dolu“ sa zväčšili. Napríklad hoci privilégia „akademikov“ neprestali existovať, stali sa menej viditeľnými. Sociálna nerovnosť neklesla, hoci sa prístup k vzdelaniu zvýšil. Deti rodičov z vyšších vrstiev sa vo väčšine prípadov iba presunuli do vyšších úrovní vzdelávacieho systému. Funguje to tak, že keď už určitý odbor prestáva byť rezervovaný pre privilegované vrstvy, vytvorí sa pre ne nová, prestížnejšia forma štúdia. Čím prestížnejšia je škola, tým väčšie zastúpenie potomkov vyšších vrstiev má. Ich najvyššie zastúpenie býva v elitných školách. Napríklad vo Francúzsku študovalo v roku 2000 na medicíne a farmácii 44 % a v postgraduálnom štúdiu 36 % potomkov vrcholných a riadiacich pracovníkov a predstaviteľov intelektuálnych profesií, aj keď v celej ekonomicky produktívnej populácii predstavovali len 7 %. To dokazuje, že demokratizácia neodstraňuje tendenciu privilegovania, ale iba jej umožňuje získať novú, zahalenejšiu podobu (Keller – Tvrđý, 2008).

Novšie i staršie výskumy mnohokrát potvrdili, že naďalej existuje súvislosť medzi sociálnym pôvodom a získaným vzdelaním a že ak je školský systém základnou inštanciou pridelovania životných šancí, ich reálne pridelovanie je buď diskriminujúce, alebo privilegujúce (Fend, 1980).

Například výskum, ktorý na začiatku 60. rokov 20. storočia realizovali Bourdieu a Passeron (1964) ukázal, že vo Francúzsku mali deti pochádzajúce z vyšších vrstiev 80-krát vyššiu pravdepodobnosť dostať sa na vysokú školu ako deti roľníkov, 40-krát väčšiu ako deti robotníkov a 2-krát väčšiu ako deti úradníkov.

V 70. rokoch 20. storočia Halsey (1975) na príklade Nuffieldskej vysokej školy Oxfordskej univerzity dokázal, že v Británii deti z robotníckych rodín majú viac než o polovicu menšie šance študovať na vysokej škole než deti z nižšej strednej vrstvy, ktoré majú ešte trikrát menšie možnosti študovať na vysokej škole ako deti z vyššej strednej vrstvy.

Podobný vzťah medzi vzdelaním rodičov a detí bol zistený v tej dobe aj v USA, kde iba 6 % detí robotníkov a 3 % detí roľníkov v porovnaní s 25 % detí členov vyššej vrstvy získalo vysokoškolský diplom, pričom väčšina potomkov robotníkov a roľníkov nikdy nedokončila strednú školu, na rozdiel od 25 % potomkov členov strednej vrstvy.

Rovnako neskoršie výskumy ukázali, že vzťah medzi sociálnym postavením rodičov a dosiahnutým vzdelaním detí sa vo väčšine západoeurópskych krajín a v severnej Amerike výraznejšie nezmenil ani v 80. a 90. rokoch 20. storočia. (Katrňák, 2004).

Podľa výsledkov spomínaných výskumov študenti s najvyšším vzdelaním a s najhodnotnejšími diplomami pochádzajú zo spoločensky dobre situovaných rodín.

Výskumy v Českej republike (Matejů, 1986) ukázali, že v tej dobe nebol v českej spoločnosti vplyv sociálneho pôvodu až taký veľký ako vo vyspelých

západných krajinách, ale existoval. S premenou spoločenského systému, keď ekonomiku začal regulovať trh, v spoločnosti zavládli demokratické princípy a kritériá zásluhovosti a výkonu, nastali (aj keď nie výrazné) rozdiely v dosiahnutom vzdelaní vo vzťahu k postaveniu rodiny. Napríklad výskumy z rokov 1992 a 1999 potvrdili, že potomkovia z vysokoškolsky vzdelaných rodín takmer šesťkrát častejšie dosahovali vysokoškolské vzdelanie ako potomkovia otcov s výučným listom a, naopak, potomkovia rodín z nižších vrstiev roku 1992 trikrát častejšie a roku 1999 päťkrát častejšie končili len základnú školu ako potomkovia z rodín vysokoškolákov.

Pravdepodobnosť, že by dieťa vysokoškolsky vzdelaných rodičov zostalo pri základnom vzdelaní, bola v oboch výskumoch rovnako nízka ako šanca detí z nižšej sociálnej vrstvy na získanie vysokoškolského diplomu.

Uvedené skutočnosti dokazujú, že škola deti z vyšších sociálnych vrstiev oceňuje, umožňuje im ďalej študovať a dosiahnuť rovnakú alebo vyššiu sociálnu pozíciu ako ich rodičia. Deti z nižších vrstiev, naopak, defavorizuje a dokazuje im, že ich schopnosti nie sú na takej úrovni, aby boli schopní vykonávať povolanie iného typu ako ich rodičia. Merton (1970) v súvislosti s tým zdôrazňuje, že tu funguje zásada: „tým, ktorí majú, je dané a tým, čo nemajú, je vzaté“.

Problém tu však nespočíva v tom, že by deti z nižších vrstiev nemali také nadanie ako deti z vyšších vrstiev, ale v tom, že škola ich označuje ako deti bez talentu, nadania, schopností a usilovnosti, čím ich oddeľuje od detí zo sociálne vyššie postavených rodín a zavádza podobné medze, aké boli v tradičnej spoločnosti. Preto školská selekcia nie je rovnocenná pre všetkých. Vzdelanostné výhody a nevýhody, ktoré sú prepojené so sociálnym pôvodom, znásobujú svoje pôsobenie – zdôvodňuje Bourdieu (1966).

Z toho vyplýva, že aj v modernej spoločnosti majú sociálne výhody a nevýhody kumulatívnu povahu, to znamená, že výhoda plodí výhodu a, naopak, handicap zosilňuje handicap. Preto z dobrého postavenia plynie dobré postavenie a z horšieho – opäť len horšie. Zmena nastala iba vo forme či v spôsobe udržiavania a reprodukcie nerovnosti, ktorá je spätá so školou, resp. so štátom, ktorý jej udeľuje oprávnenie na uskutočňovanie tejto nerovnosti. (Katrňák, 2004)

V súvislosti s tým sa kladú otázky, čím je tento stav spôsobený, prečo je to tak, kde hľadať príčiny a pod. Odpovede však nie sú ani jednotné, ani jednoznačné. Tak napríklad sociológovia sa líšia v názore, či vinu za tieto nerovnosti nesie samotná škola, alebo sú podmienené aj inými faktormi spoločenského prostredia.

V prvom stanovisku sa vychádza z toho, že škola nepôsobí len ako činiteľ inštitucionálneho vzostupu, ale aj ako zastrená inštitúcia sociálnej kontroly slúžiaca na reprodukciu pozícií „horných“ vrstiev. Preto škola pripravuje žiakov a študentov na zaujatie rôzne atraktívnych, rôzne cenených a odmeňovaných

pozícií, pričom ich privyká na konformné prijatie sociálneho osudu, ktorý im dopredu určuje životné pozície. (Keller – Tvrđý, 2008)

Vzhľadom na to, že existuje úzky vzťah medzi fungovaním školy a prevládajúcimi sociálnymi pomermi, sa škola považuje za nástroj moci vládnučich tried. Pritom sa zdôrazňuje, že nerovnosť nevzniká ako dôsledok odlišného sociálneho prostredia, v ktorom žiaci žijú, ale je produktom vzdelávacieho systému ako takého, lebo koncipuje takú koncepciu poznania a inteligencie, ktorá jedných diskriminuje a druhých zvyhodňuje. Podľa predstaviteľov tzv. novej sociológie vzdelávania škola nepredstavuje faktor pokroku, ale vysoko problematickú inštitúciu, lebo žiakom vnucuje dominantnú kultúru, reprodukuje pomery vládnuce v triednej spoločnosti vo všetkých jej nerovnostiach. (Bourdieu – Passeron, 1970; Baudelot – Establet, 1975, a i.).

Podľa P. Bourdieu (1970) nie je hlavným poslaním školy odovzdávanie znalostí, či kompetencií, ale posilňovanie ideologickej dominancie. Svoju autonómiu škola využíva na to, aby potvrdzovala sociálnu nerovnosť, ktorá primárne vzniká nezávisle na nej a mimo nej. Sociálne vzniknuté nerovnosti vydáva za nerovnosti dané priamo od prírody a dáva vyniknúť tým, ktorí najlepšie zodpovedajú kritériám dominantnej skupiny. Systém formálneho vzdelania iba legitimizuje postavenie tých, ktorí pochádzajú z vyšších vrstiev (podľa Keller – Tvrđý, 2008).

Podľa iného prístupu škola nenesie vinu ani na vytváraní sociálnych nerovností, ani na odlišnom vnímaní hodnoty vzdelania v rôznych vrstvách, ba nedokáže tieto nerovnosti ani vyrovnávať, ani znižovať. Viaceré výskumy ukázali, že školy prostredníctvom svojho pôsobenia majú len obmedzené možnosti na odstránenie rozdielov medzi žiakmi a prevažnú časť sociálnych výhod (finančný príjem, moc, prestíž) nesprostredkováva školský systém, ale vytvára sa mimo školy. Nerovnosť mimo školy sa prenáša na nerovnosť v škole a tým aj na nerovnosť v neskoršom živote. Napriek rôznorodosti výskumných výsledkov v tejto oblasti sa podľa Fenda (1980, s. 37) jedno zdá byť isté: „školský systém nie je žiadne sito, ktoré prepustí úplne nové rozdelenie životných šancí medzi generáciami“. Úplná „rovnosť šancí“ bude vždy ideálom, „kultúrny kapitál“ vytvára sociálne rozdiely aj napriek rôznym intervenciám.

Pohľad na školu z perspektívy viacerých sociálnych vied rozširuje pedagogický pohľad, odhaľuje aspekty, ktoré neboli predtým skúmané. Zároveň sa stále naliehavejšou stáva úloha ako spojiť rozmanité prístupy ku škole ako sociálnemu systému s výsledkami empirického výskumu školy a normatívnymi predpismi na utváranie školskej reality.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- APEL, H. J.: *Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien*. Donauwörth : Verlag L. Auer, 1995.
- BALLAUF, Th.: *Funktionen der Schule: Historisch-systematische Analysen zur Scholarisation*. Weinheim; Basel : Beltz Verlag, 1982. 487 s.
- BENNER, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München : List Verlag, 1978.
- BÖHM, W. : *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart : Kröner, 1994.
- BOURDIEU, P. : l'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture. In: *Revue française de sociologie* 7, 1966, No. 3, s. 325-347.
- BOURDIEU, P.: *Teorie jednáni*. Praha : Karolinum, 1998.
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J. C.: *Les hérities*. Paris : Editions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J. C.: *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit, 1970.
- BRUCKNER, P.: *Misère de la prospérité*. Paris : Grasset, 2001.
- DIEDERICH, J. – TENORTH, H.-E.: *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin : Cornelson Scriptor, 1997. 256 s.
- DREEBEN, R.: *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt, 1980 (angl. vyd. 1968).
- FEND, H.: *Theorie der Schule*. München; Wien; Baltimore : Urban und Schwarzenberg, 1980.
- FEES, K.: Konstituenten einer Theorie der Schule. In: *Pädagogischen Rundschau*, 2001, č. 6, s. 665-667.
- FINGERLE, K.: *Funktionen und Probleme der Schule*. München: Kösel, 1973.
- FINGERLE, K.: Von Parsons bis Fend. Strukturell-funktionale Schultheorien. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1985, č. 9, s.416-421.
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In *Theorie der Schule*. Weinheim, 1964, s. 9-25.
- GEISLER, E. E.: *Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik*. Stuttgart : Klett, 1984. 344s.
- GREGER, D.: Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P. - Straková, J. et. al (Ed). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha : Academia, 2006, s.21-40.
- GUDJONS, H.: *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1994. 235 s.
- HABERMAS, J.: *Theorie des kommunikativen Handels*. 2. Frankfurt am Main : Suhrkam, 1995.
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002.
- HUSÉN, T.: *Problémy školstva*. Bratislava, 1988.
- KATRŇÁK, T.: *Odsouzení k manuální práci*. Praha: SLON, 2004.
- KOMPOLT, P.: K vymedzeniu školskej pedagogiky. In: *Školská pedagogika I*. Bratislava : UK, 1997, s. 5-12.

-
- MATEJŮ, P.: Demokratizace vzdělání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilních dat. In: *Sociologický časopis*, 1986, č. 2, s. 131-152.
- MERTON, R. K.: Efekt sv. Matouše ve vědě. In: *Sociologický časopis*, 1970, č. 2, s. 121-131.
- MUCK, M.: *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart : Klett, 1980.
- OBLINGER, H.: *Theorie der Schule. Umriss, Belege, Folgen*. Donauwörth : Verlag L. Auer, 1976.
- OLECHOWSKI, R.: *Theorie der Schule*. Vorlesungen im WS 1991/1992.
- PARSONS, T.: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, T.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main, 1968, s. 161-193 (angl. Vyd. 1959).
- PROKOP, J.: *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum, 2005.
- SAUER, K.: *Einführung in die Theorie der Schule*. Darmstadt, 1981.
- STEIDORF, G.: *Einführung in die Schulpädagogik*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhardt, 1976.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Schultheorien*. 1. Aufl. Hamburg : Bergman und Helbig Verlag, 1987.
- TILLMANN, K.- J.: Die Theorie der Schule und ihr Gegenstand. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1985, č.7 – 8, s. 346-347.
- WELENDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim; Basel : Beltz, 1973.
- ZIEHE, T.: *Pubertät und Narzissmus*. Frankfurt am Main, 1975.

SUMMARY

The study analyzes the development of thinking in approaches to the conception of school as an institution, its mission and functions. The analyses are given from the point of view of several scientific disciplines. Moreover, the study shows the diversity of approaches to its assessment and the attempt to interpret the school on the basis of more complex interdisciplinary analyses of its essence, features and functions.

PhDr. Bibiána Timková, CSc.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty

Univerzity Komenského

Gondova 2

814 99 Bratislava

DIAGNOSTIKA OSOBNOSTI PROSTREDNÍCTVOM PREFERENCIE FARIEB

Ľuboslava Sejčová – Martina Sejčová

Anotácia: Kresbové testy majú veľký význam a svoje miesto v diagnostike, arteterapii a v pedagogicko-psychologickej poradenskej praxi. Kresbové techniky a testy zamerané na hodnotenie farebnosti výtvarov a preferencie farieb možno používať u detí a mládeže i u adolescentov a dospelých. Autorky skúmali preferenciu farieb u mladých ľudí vo veku 23 – 28 rokov vo vzťahu k osobnostným dimenziám podľa Dotazníka MBTI Mayersovej a Briggsvej. Výskumnú vzorku tvorilo 100 mladých ľudí vo veku 23 – 28 rokov (20 mužov a 80 žien) – študentov FiF UK v Bratislave. Ukázala sa štatisticky významná pozitívna súvislosť medzi preferenciou farieb a typom osobnosti. Aj keď u probandov vo veku 23 – 28 rokov všeobecne prevláda preferencia modrej farby, intuitívne typy významne častejšie preferovali zelenú farbu než zmyslové (pragmatické) typy. Tiež sa ukázalo, že racionálne typy významne častejšie preferovali čiernu farbu než citiace typy, ktoré významne častejšie preferovali zelenú farbu než racionálne typy ľudí. Zrejme sa racionalita osobnosti v zmysle prevahy rozumu nad citmi prejavuje aj strohosťou a uprednostňovaním tmavých farieb, nemusí to však nutne znamenať prítomnosť smútku či depresie, ako to zväčša býva uvádzané v odbornej literatúre.

Kľúčové slová: symbolika farieb, preferencia farieb, zážitková kvalita farieb, typológia osobnosti podľa Myersovej a Briggsvej

1. PÔSOBENIE FARIEB

Vplyv farieb na psychické a fyzické zdravie človeka je preukázaný. Wadesonová (1980) uvádza v charakteristických znakoch malieb manických pacientov

používanie divokých a teplých farieb. U depresívnych pacientov prevláda používanie tmavých a temných farieb alebo nedostatok farebnosti.

Roseline Davido (2001) vymedzuje základné východiská pri interpretácii detskej kresby z hľadiska farieb:

- neprítomnosť farby v celej kresbe prezrádza citovú prázdnotu, niekedy asociálne tendencie,
- používanie červenej po 6. roku dieťaťa poukazuje na agresivitu a nedostatočnú kontrolu emócií,
- ak jedinec používa výhradne modrú, poukazuje to na prílišnú sebakontrolu,
- žltá niekedy poukazuje na prílišnú závislosť dieťaťa od dospelého,
- hnedá, rovnako ako ostatné tmavé farby, odráža zlú rodinnú a sociálnu adaptovanosť dieťaťa a rôzne konflikty,
- fialová je znakom nepokoja, prezrádza úzkosť a je používaná hlavne v obdobiach problematickej adaptácie,
- čierna prezrádza určitú mieru úzkosti, v období puberty – neprístupnosť a ostych pri prejavovaní citov,
- tmavé farby svedčia o tendencii k smútku, úzkosti, k odporu k niekomu alebo niečomu,
- bledé odtiene vyjadrujú citovú nevyrovnanosť alebo zlý zdravotný stav,
- extrovert používa mnoho farieb, ktoré sú jasné, zatiaľ čo introvert alebo človek so zábrami sa obmedzuje na jednu alebo dve farby,
- depresívne osoby maľujú v smutných, ponurých farbách.

Obmedzené spektrum farieb akoby vypovedá o tendencii k čiernobielemu videniu sveta a k úzkostnej snahe o presnosť a jednoduchosť formy – strachu z rozostrenia hraníc, komplexnosti a prelínania. V kontexte použitia farieb, ak prevažuje používanie achromatických farieb (neutrálnych – biela, čierna, odtiene šedej), môže to vypovedať o emočnej chudobnosti, obmedzenosti vzorcov správania, konzervatívnosti alebo o psychopatológii. Na druhej strane používanie doplnkových farieb (tých na opačnej strane spektra), svedčí o harmonizácii a úbytku vnútorného napätia. Význam má aj prevažujúce používanie „teplých“ (červená, žltá), či „studených“ (napr. modrá) farieb, keď napr. „studená farebnosť“ môže vypovedať o citovej či emocionálnej deprivácii, pasivite, pretože tieto farby sú spojené s chladom (okolia), so zimou, zastreťou, s neurčitou (Nevšímal, 2003).

Pri členení farieb už Goethe používal ich triedenie na teplé a studené, aktívne a pasívne farby. Za teplé farby sa považujú: žltá, oranžová a červená. Za studené farby sa považujú: zelenomodrá, modrá a fialová. Každá farba sa však vyskytuje v studenej i teplej forme, okrem oranžovej. Podľa Ittenovho rozdelenia farebné kontrasty možno charakterizovať takto (Riedel, 2002):

-
1. Kontrast farby k farbe – vzniká, ak sú kladené farby vedľa seba v ich najsilnejšej intenzite. Využívajú sa s obľubou tri základné farby: červená, žltá a modrá (napr. na vitrážach Marca Chagalla v mariánskom dóme v Zürichu).
 2. Kontrast svetlej a tmavej – svetlým pólom na farebnej škále je žltá, tmavým pólom – fialová. Slabo svetlé tóny ustupujú do pozadia, tóny veľmi svetlé prenikajú do popredia. Presvetlené farby majú väčší sklon k studenosti. Kontrast svetla a tmy vidíme najmä v grafických dielach, kde ide o hru čiernej a bielej a všetkých ich odtieňov.
 3. Kontrast studenej a teplej – teplým pólom na farebnej škále je červenooranžová. Studeným pólom je modrozelená. Experimenty v oblasti psychológie farieb poukázali na psychofyzické účinky kontrastu studených a teplých farieb. Modrozelená izba bola už pri 25 stupňoch Celzia pociťovaná ako chladná, červenooranžovo vymalovaná – až pri 12 stupňoch Celzia. Modrozelená farba preukázateľne tlmí krvný obeh, zatiaľ čo červená ho aktivuje.
 4. Komplementárny kontrast – je to kontrast medzi farbami ležiacimi oproti sebe na farebnom kruhu. Farby sa navzájom podporujú a výsledkom ich pigmentového miešania je šedá farba. Pri miešaní svetiel vznikne biele svetlo.
 5. Simultánny kontrast – ak sa dívame na farbu a potom zavrieme oči, na sietnici sa objaví určitá komplementárna farba. Po dlhšom pozorovaní napr. červenej sa na sietnici objaví zelená. Pri postavení dvoch nie presne komplementárnych farieb oproti sebe má sietnica tendenciu sama od seba dopĺňať farby v zmysle komplementárneho kontrastu. Každá z dvoch farieb sa snaží tej druhej „vnútiť“ jej doplnkovú farbu, pričom obe stratia svoj skutočný reálny základ a zaskvejú sa v novom účinku. Pri simultánnom kontraste ide o jav, keď naše oko vyžaduje k danej farbe zároveň (a teda simultánne) komplementárnu farbu do komplementárneho kontrastu.
 6. Kvalitatívny kontrast – je protikladom sýtych, jasných farieb a farieb matných. Čisté farby sa hodnotia ako farby sýte. Ak sú presvetlené bielobou, stávajú sa studenšími, primiešaním čiernej sa stávajú matnejšími.
 7. Kvantitatívny kontrast – vyjadruje veľkostný pomer medzi dvoma alebo viacerými farebnými škvrkami. Podľa Goetheho sa svetelné hodnoty správajú takto: žltá k fialovej ako tri štvrtiny k jednej štvrtine, oranžová k modrej ako dve tretiny k jednej tretine, červená k zelenej ako polovica k polovici. Ak v obraze nie je zachovaný zákon rovnováhy a rovnovážny pomer medzi farbami, presúva sa oko okamžite na stranu slabšieho farebného tónu, vníma ho intenzívnejšie, takže tento tón pôsobí relatívne žiarivejšie než farba, ktorej je na obraze viac.

2. SYMBOLIKA FARIEB

Preferencia určitých farieb odráža aj psychické založenie človeka a má aj špecifickú kultúrnu symboliku.

Biela farba symbolizuje čistotu a jasnosť, nevinnosť. Je farbou novíciek v kláštoroch i farbou sterility. Ak niekto preferuje bielu farbu v oblečení v staršom veku, môže to signalizovať jeho nezrelú osobnosť alebo inklinovanie k perfekcionizmu. Biela reprezentuje i jednotu (všetky farby sú v nej obsiahnuté), je farbou panenstva, semena i smrti (biely je popol) (Šicková-Fabrici, 2002).

Biela je farbou svetla, čistoty a dokonalosti a často sa objavuje pri svadobných, iniciačných a pohrebných obradoch, v Japonsku je smútočnou farbou (Becker, 2002).

Čierna farba – je opakom bielej, je farbou tajomna, smútku. Výlučné používanie čiernej vo výtvarnom prejave detí signalizuje depresiu a prežitú traumu (Šicková-Fabrici, 2002).

Predstavuje tiež agresívny vzdor, zamietnutie „pestrého života“. Symbolizuje ničotu, absolútne odriekanie, je výrazom pre bojovné „nie“. Obľuba čiernej u mladej generácie nie je len módnou záležitosťou, ale aj demonštráciou vzdoru a ochoty reagovať krajnými prostriedkami (Gulčíková, 2009).

Červená farba je farbou ohňa a krvi. Je symbolicky ambivalentná. V pozitívnom zmysle je farbou života, lásky, tepla, nadšeného zápalu a plodnosti. V negatívnom zmysle je farbou vojny, ničivej sily ohňa, nenávisťi. V Egypte bola symbolom „zla“ a „ničiteľa“ (Suteha) (Becker, 2002).

Je farbou vitality, sily, života, revolúcie, požiaru. Červenú farbu obľubujú hyperaktívne a agresívne deti. V mladšom veku túto farbu obľubujú všetky deti (Šicková-Fabrici, 2002). Podľa M. Lüschera (1997) červená vyvoláva vzrušenie, aktivitu a je spojená s pocitom vlastnej sily – sebadomia.

Čo sa týka osobnosti, červená farba pozitívne oslovuje ľudí silných, plných života, energických a sebadomých, impulzívnych ba dokonca až agresívnych. Takýto človek svoje názory presadzuje aj vtedy, keď nemá pravdu. K najbližším však dokáže prejavit' aj nežnosť, srdečnosť a lásku. Červená farba ovplyvňuje človeka aj po fyziologickej stránke – zvyšuje pulz, krvný tlak a rýchlosť dýchania. Empiricky bolo zistené, že povzbudzuje chuť do jedla, sexuálny apetít, zvyšuje hlasitosť reči a podnecuje k agresívnemu správaniu (Gulčíková, 2009).

Zmyslové vnímanie červenej farby predstavuje vzruch, aktivitu. Ak niekto prijíma vzrušujúci zmyslový vnem radostne, vníma ju ako stimulujúcu, aktivizujúcu, ako symbol dobývania a expanzívnej žiadostivosti. Červená znamená chuť, apetít vo všetkých podobách. Červená je výrazom aktívnej moci, dobývania. Zodpovedá dôvere vo vlastnú silu, sebadôveru. Ak má niekto averziu voči červenej a spôsobuje mu neľúbosť, potom ju prežíva ako vzrušenie, ako niečo

mučivé, vníma ju ako ohrozenie, vtedy červená spôsobuje podráždenosť, zlosť a pocit hnsu. Či je červená čistá, žltastá, modrastá alebo hnedastá, to mení jej psychologický význam až po opak. Čím väčšími sa červená blíži k hnedej, tým väčšími sa „vzruch“ mení na „upokojenie“. S modrastými odtieňmi možno vyjadriť stabilitu, kontrolovateľnosť a ustálenosť, akú sprostredkúva čistá zelená. Ak sa však do čistej červenej pridáva žltá, je účinok oranžovočervenej „dráždivý“. Pri dlhšom pozeraní na žltočervenú sa zrýchľuje dych, frekvencia tepu a tlak krvi stúpajú (Lüscher, 1992).

Ružová farba symbolizuje lásku, je farbou nezrelosti alebo naivity, je farbou tela. Ružová v kombinácii s čiernou môže signalizovať negatívne pocity o sebe (Šicková-Fabrici, 2002).

V ružovej farbe je zahrnutá voľnosť a zároveň energia – nežná aktivita. Táto farba prezrádza sentimentalitu, jemnosť osobnosti, ktorá túto farbu preferuje. Romantické city sú pre ňu priam charakteristické. Málo zmyslu pre praktickosť života, so sklonmi k skráňovaniu podľa vlastných predstáv jej často spôsobuje sklamanie a problémy (Gulčíková, 2009).

Modrá farba je farbou nebies, dialky, vody, vernosti a väčšinou je vnímaná ako transparentná, čistá, nehmotná a smelá (Becker, 2002).

Patrí k chladným farbám, je farbou mora a neba, ale i konzervativizmu a povinnosti. Ak je použitá na miestach, kde je neobvyklá, napr. modrý strom, modrá ruka trestajúceho otca, upozorňuje na prežitú traumu s rodinou. V psychoanalytickom kontexte modrá vyjadruje vzťah s matkou (modrá – plodová voda – symbol Madony v modrom plášti – matka) (Šicková-Fabrici, 2002). Modrá je u dospeljej populácie podľa mnohých výskumov najpreferovanejšou farbou (Crozier, 1999).

Modrá je farba pokoja. Je symbolom pokojnej vody, reprezentuje flegmatický temperament, ženskosť, nehu, vernosť, dôveru, lásku a oddanosť. Z hľadiska vzťahu k chuti reprezentuje sladkosť. Tmavomodrá farba pôsobí vážne až smutne, je to farba dialok, hlbín a rozjímania. Predstavuje opatrnosť, rozvážnosť, nečinnosť až ľahostajnosť. Vnútorňý svet a život milovníkov tmavomodrej farby je komplikovaný, túžia mať všetkého veľa, len nerobia preto nič, aby to dosiahli. Svetlomodrá farba patrí k všeobecne najobľúbenejším farbám. Znamená bezstarostnú veselosť, kto ju uprednostňuje, nekladie žiadne nároky a v ničom sa neangažuje. Je príjemná, vyvoláva predstavu vzduchu a oblohy, ticha a túžby (Gulčíková, 2009). Modrú farbu uprednostňujú introverti a ľudia túžiaci po pokoji a bezpečí.

Tmavá modrá prináša podľa M. Lüschera (1992) spomedzi všetkých farebných vnemov najhlbšie uspokojenie, vyvoláva uvoľnený pokoj a spokojnosť. Pokusy dokázali, že po dlhšom pozeraní sa na tmavomodrú farbu sa dýchanie spomaľuje, frekvencia tepu a tlak krvi sa znižujú.

Žltá farba je veľmi jasná farba, svojím významom blízka zlato, svetlu a slnku. Rovnako ako zlato je symbolom večnosti a osvietenia. Pretože žltá označuje centrum vesmíru, je tiež farbou cisárov. Rozdielne sa vnímali odtiene žltej. Zlatožltá je chápaná ako dobrá, svetlá; sirovožltá ako zlá a diabolská. V stredoveku tak bola žltá farbou závesti, farbou hanby na odeve židov, kacírov a prostitútok (Becker, 2002).

Je teplou farbou, stimuluje a podporuje duševnú kapacitu človeka. Ľudia preferujúci žltú farbu bývajú jasní myslitelia. V psychoanalytickom kontexte je farbou otca (Šicková-Fabricsi, 2002). Lüscher (1997) žltú spája s ľahkosťou, so zmenou a s dynamikou, so slobodou a s možnosťou vlastného rozvoja. Muži preferujú žltú významne menej ako ženy (Lange, Rentrow, 2007).

Žltá farba pôsobí ľahko, žiarivo, povzbudivo. Žltej farbe chýba zvnútornená a tajomná hĺbka tmavých farieb. Povrchnosť je preto charakteristická pre nositeľov žltej farby. Žltá zodpovedá citu slobodného rozvoja, preto žltú uprednostňujú ľudia, ktorí túžia po zmenených slobodných pomeroch (túžba po diaľave, ďalekých cestách, po lietaní). Znamená odpútanie sa, vyslobodenie sa, zmenu a rozvoj, oslobodenie sa, priestorovú diaľku, hlad po novotách (Lüscher, 1992).

Všeobecne sa žltá spája so závisťou. Záľuba v žltej farbe tiež značí duchovnú čulosť, vnútornú bdelosť a ochotu stále sa niečomu učiť. Milovníci žltej hľadajú stále niečo nové, milujú voľné vzťahy, pocity neviazanosti a sú pritom naplnení silnou túžbou po diaľkach. Títo ľudia vystupujú skromne a milo, sú veľmi veľkorysí a úprimní, sú všestranne nadaní, prakticky založení (Gulčíková, 2009).

Aktivita žltej však stráca koherenciu a plánovitosť, takže „žltý“ jedinec môže oplyvať usilovnosťou, ktorá však prebieha v „záchvatoch“. „Žlté typy“ sú často plné očakávania od druhých a majú sklon k sebaopráčovaniu, títo ľudia bývajú nedôslední a povrchní (Hulke, 2005).

Zelená farba je farba rastlinnej ríše, jari, farba vody, života, čerstvosti. Ako farba každoročnej obnovy v prírode je tiež farbou nádeje, dlhého života, nesmrteľnosti. V stredoveku mala i negatívny význam – ako farba jedu, nebezpečnej žiary alebo diabla (Becker, 2002).

Podporuje nervový systém, pôsobí upokojujúcim spôsobom, symbolizuje nádej a pokoj. Je farbou ľudí so silným sociálnym cítením. Deti týrané a sexuálne zneužívané často používajú zelenú farbu v kombinácii s červenou (Šicková-Fabricsi, 2002). Lüscher (1997) spája zelenú so stabilitou, s pevnosťou, so zotrvaním a tiež so sebaúctou, silou vôle a s pocitom vlastnej ceny.

Zelená pôsobí stabilne a konštantne. Reprezentuje pevné, teda platné hodnoty. Čím viac tmavšej modrej sa pridáva do zelenej, tým mocnejšou, chladnejšou, napätejšou, tvrdšou a odolnejšou sa stáva psychická účinnosť farby. Modrozelená zodpovedá človeku, ktorý odoláva vnútorným a vonkajším úkladom, ktorý sa drží svojich presvedčení, a preto má stabilnú sebaúctu. Preňho platí zásada: „buď

čestný a nikoho sa nestráň“. Tmavozelená reprezentuje stabilitu presvedčenia a sebaúctu, mravnú váhu, vážnosť a dôstojnosť (Lüscher, 1992).

Preferencie tónu zelenej farby môžu o človeku prezradiť niečo o postojoch, ktoré má k samému sebe. Tvrdú modrozelenú preferujú ľudia, ktorí majú sami na seba vysoké nároky a prostredníctvom vôle a sebazaprenia naplňajú svoje ideály o sebe. Čistú zelenú uprednostňujú konzervatívni ľudia, vyjadruje ich potrebu uchovať to, čo bolo dosiahnuté, ich húževnatosť a vytrvalosť smerujú k dosiahnutiu bezpečia a istoty. Svetlá zelenožltá farba vyjadruje opačný postoj. Ľudia, ktorí preferujú túto farbu, upriamujú svoj záujem navonok, nie však k sebe. Sami pre seba nie sú až takí dôležití, ako sú pre nich významné podnety z vonkajšieho sveta (Gulčíková, 2009).

Šedá farba pozostáva z rovnakých podielov čiernej a bielej, preto je to farba sprostredkovania, vyrovnávajúca spravodlivosť, tiež farba medzipriestorov (v ľudovej viere farba obchádzajúcich mŕtvych a duchov). V kresťanstve je to farba vzkriesenia mŕtvych (Becker, 2002).

Je „upírom“ farieb, znižuje intenzitu farby ležiacej vedľa nej. Inklinujú k nej ľudia s tendenciami ušvať sa v práci, workoholici. Spolu s čiernou a hnedou je to farba, ktorú používajú v maľbách deti z detských domovov, ktoré prežili traumy, a depresívni klienti (Šicková-Fabrici, 2002).

Šedá je symbolom všednosti a obyčajnosti. Ak šedá vzbudzuje nejaké emócie, tak je to skôr smútok, nuda, pokora a chudoba.

Hnedá farba je farbou zeme, pokory, askézy. Je farbou solidných, trpezlivých, spoľahlivých jedincov. Preferujú ju ľudia, ktorí stoja pevne na zemi, vykonávajú v práci povinnosti, ktoré nechcú iní robiť, vedia dobre zaobchádzať s peniazmi a pomáhajú nepriviligovaným ľuďom (Šicková-Fabrici, 2002).

Je to farba zeme, tepla a bezpečia, farba tradície a zdržanlivosti. Vďaka nej sa nám obvykle vybaví domov a tradície nielen s ním spojené. Radi ju majú tí, ktorých zo všetkého najviac zaujíma vlastné pohodlie a zázemie. Rovnako ju majú radi tí, ktorí sú vyčerpaní a túžia po odpočinku, relaxácii a regenerácii (Gulčíková, 2009).

Fialová farba symbolizuje sprostredkovanie a rovnováhu (medzi nebom a zemou, duchom a telom, cítením a rozumom), mieru a umiernenosť. V ľudovej symbolike býva farbou vernosti (Becker, 2002).

Je farbou spirituality, mnoho autorov ju spája s farbou smútku a utrpenia (fialové stuhy na smútočných vencoch). V kresťanskej cirkvi je farbou pokánia (Šicková-Fabrici, 2002).

Fialová vzniká miešaním červenej a modrej. Červená je impulzom na dobývanie a prežívanie. Ich uspokojenie sa naplňa v modrej. Červená cesta je autonómna, autoritárska, patriarchálna. Modrá cesta je receptívna, je cestou prispôsobovania sa a materskej oddanosti. Mužská červená a ženská modrá sa

zmiešavajú do bezpohlavnej fialovej. Znamená túžbu po niečom druhom, neznámom. Je farbou mystiky, mágie, čarodejstva a erotickej príťažlivosti. Ustavičný prechod medzi červenou a modrou, medzi impulzívnym chcením a opatrnou vnímavosťou sa nazýva senzibilita. Preto fialová vyjadruje zvedavú zainteresovanosť, senzibilnú fascináciu a erotiku (Lüscher, 1992).

Osobnosť človeka s preferenciou fialovej je originálna, samostatná, s nezávislými názormi a umeleckými sklonmi. Na svoje okolie i na seba kladie niekedy prehnane vysoké nároky (Gulčíková, 2009). Podľa Hulkeho (2005) sú ľudia introvertní a do seba obrátení, ktorí obľubujú samotu, často sú to senzitívni umelci alebo čudáci.

Purpurová farba bola najdrahším farbivom a mohli si ju dovoliť len najbohatší – vládari, je teda farbou cisárov. Byzantskí cisári sa rodili do tzv. purpurových sál (Šicková-Fabricsi, 2002).

Purpur bol symbolom moci a dôstojnosti. Neskôr, predovšetkým u Rimanov, bol považovaný za znamenie luxusu a blahobytu (Becker, 2002).

Oranžová farba je kombináciou žltej a červenej. Je to kombinácia životnej energie (sexuality) a intelektu. Je sociálnou farbou, farbou extrovertov. Je to farba mládeže, sily, nebojácnosti. Pomáha mobilizovať ľudí, ktorí upadli do depresií (Šicková-Fabricsi, 2002).

Čo sa týka osobnosti, vyberajú si ju ľudia, ktorých zaujímajú ľudia a svet okolo. Sú zvedaví, majú novátorské schopnosti a ctižiadostivosť. Pri uskutočňovaní svojich predsavzatí sú tvrdohlaví (Gulčíková, 2009). Býva u nich prítomná túžba vyniknúť, hrať istú rolu a tým získať na význame a vážnosti. Sú schopní obety, odovzdanosti a pomoci, majú sklon k perfekcionizmu. Stelesňujú dynamickú a radostnú chuť do života, vnútornú vášnivnosť a pulzujúcu vitalitu, vyznačujú sa aj sklonom k dominantnosti a k zastávaniu vedúcich pozícií (Hulke, 2005).

3. VZŤAH MEDZI PREFERENCIOU FARIEB A OSOBNOSŤOU

Niektoré kombinácie farieb hodnotíme ako harmonické či disharmonické – v závislosti od veku, nálady, subjektívnych i objektívnych faktorov. Podľa toho, v akom citovom rozpoložení sa človek nachádza, kladne prijíma, ignoruje, alebo odmieta určitý zmyslový vnem, určitú farbu (Lüscher, 1992).

Podľa Jaroša (1968) a kol. v minulosti experimentálny výskum farebných preferencií prebiehal v dvoch smeroch (Forbaková, 2006):

1. Prvý sa zaoberal overovaním základných teoretických problémov preferencie farieb, pričom dôraz sa kládol najmä na vzťah medzi kvalitou farebného podnetu, jeho pozadím a emocionálnym účinkom (napr. Wundt, Guilford, Bažány, Švancara).

-
2. Druhý smer prevažuje od 50. rokov 20. storočia. Ide o systém testov, ktoré sa opierajú o empiricky podložené teoretické sústavy psychológie farieb. Ide o školy M. Lüschera, R. Pfistera a R. Heissa.

Pri pohľade na ktorúkoľvek farbu si so sebou nesieme významy vyplývajúce okrem osobnej skúsenosti najmä z kultúrnej tradície, v ktorej formujeme naše vnímanie okolitého sveta. Práve kultúrny kontext a konkrétne kultúrne vzorce (čo sa má, čo sa smie, čo je slušné, čo je vhodné, čo je v móde, čo je tradičné, bežné a pod.) upravujú význam, ktorý je s používaním jednotlivých farieb spojený; závisí teda od miesta a času (celkovo na kontexte), v ktorom bola či je farba použitá. Otázka, či a do akej miery je preferencia farieb univerzálna vzhľadom na kultúrny kontext a osobné skúsenosti, je stále predmetom výskumov (Crozier, 1999).

M. Lüscher (1997) v tomto smere hovorí o jednoznačnej podobnosti pocitov, ktoré v rôznych ľuďoch jednotlivé farby vyvolávajú bez ohľadu na kontext. Na druhej strane však uznáva subjektívne odlišné pocity sympatie, ľahostajnosti či antipatie, ktoré človek voči určitej farbe má. Dá sa povedať, že vymedzuje objektívnu (na kultúre či kontexte nezávislú) a subjektívnu (závislú od osobných skúseností) kvalitu či skôr zložku vnemu, pocitov, ktoré v nás tá-ktorá farba vyvoláva. Svoju psychológiu farieb zakladá práve na neexistencii rozdielov v objektívnej zložke vnímania jednotlivých farieb. Crozier na druhej strane aj v spojitosti s osobnostnými charakteristikami reflektuje poznatky z viacerých výskumov týkajúcich sa preferencie farieb ako nejednoznačné. Jediným opakujúcim sa výsledkom je približné preferované poradie obľúbenosti šiestich základných farieb u jedincov v tomto poradí (Šeboková, 2009): 1. modrá, 2. zelená, 3. červená, 4. žltá, 5. čierna, 6. biela.

Okrem spojenia s nevedomými psychickými obsahmi a procesmi, ako je to u M. Lüschera, sa bádanie na poli vzťahu osobnosti a farieb sústreďuje aj na preferenciu farieb ako vedomú reflexiu určitých motívov, hodnôt, zamerania. Aj napriek podobným postupom však autori často dospejú k rôznym výsledkom – nie vždy je spojenie medzi preferenciou farby a určitou osobnostnou charakteristikou dokázané. Autori uvádzajú, že rozdielnosť výsledkov podobných výskumov je daná najmä prílišným „rozkúskovaním“ problematiky (piecemeal problem). Podľa nich nie je preferencia farieb „lineárna“, ale o jednej osobnostnej charakteristike môže svedčiť viac než jedna cesta, spôsob preferencie farieb, „many-to-one“. Overovaním hypotéz na základe tejto stratégie prišli k záveru, že preferencia určitých farieb významne koreluje s výsledkami Strongovej Basic Interests Scale a v menšej miere aj R. Cattellovými 16 Personality Factors (Lange, Rentrow, 2007) (in Šeboková, 2009).

V každom prípade možno tvrdiť, že existuje spojenie medzi preferovanou farbou a určitými osobnostnými charakteristikami. Na základe preferencie farby teda môžeme do určitej miery usudzovať na osobnosť človeka.

3.1 Poradie farebných preferencií

Účastníci výskumu farebných preferencií sa zaujímajú aj o to, či existuje všeobecné poradie farebných preferencií a či je toto poradie univerzálne, alebo závisí od rasy, národnosti, pohlavia, veku a pod. Všeobecným poradím preferencie farieb sa podrobnejšie zaoberal Guilford, ktorý zisťoval preferencie 40-tich farieb metódou párového porovnávania. Dospel k záveru, že jednotlivé kvality farieb majú rôznu dôležitosť u mužov a u žien. V oboch prípadoch sú svetlé a viac nasýtené farby obľúbenejšie (Veverková, 2002). Výsledky Eysenckových experimentov sa týkajú zistenia, že existuje určité univerzálne poradie farebných preferencií, ktoré súhlasí s afektívnou hodnotou farieb, pričom podľa neho je zhoda v poradí farieb vyššia ako zhoda medzi inteligentnými testami. Toto poradie bolo takéto: 1. modrá, 2. červená, 3. zelená, 4. purpurová, 5. oranžová, 6. žltá. Sekundárne farby boli považované za menej príjemné ako primárne. Eysenck takisto uvádza veľkú zhodu medzi preferenciami mužov a žien (Eysenck, 1941). Guilford a Smithová posudzovali afektívnu hodnotu 316 odlišných farieb a dospeli k záveru, že posúdenie afektívnej hodnoty farieb je u osôb konzistentné. Preferencie boli najvyššie v oblasti od zelenej po modrú a najnižšie v oblasti preferovania žltej a žltozelenej farby pri rovnakej svetlosti a sýtosti. Autori uzatvárajú, že afektívna hodnota farby je v pozitívnom vzťahu s jej svetlosťou a sýtosťou (Veverková, 2002, in Forbaková, 2006).

3.2 Vek a preferencia farieb

Výskumy v tejto oblasti uskutočnila Staplesová, ktorá pracovala s deťmi od veku 6 mesiacov až do dospelosti. Deti do druhého roku veku uprednostňovali červenú až päťkrát viac ako dospelí. Ďalej nasledovali tieto farby: žltá, modrá a zelená. Od druhého roku veku sa afektívna hodnota žltej farby sústavne znižovala, takže v staršom predškolskom veku bolo poradie obľuby farieb takéto: červená, modrá, zelená a žltá. V priebehu ďalšieho vývoja sa do popredia dostala modrá a zelená farba. Aj podľa K. Janouškovej (1970) na farebné videnie pôsobí vek pozorovateľa. Dieťa v treťom až šiestom mesiaci života už pravdepodobne dokáže rozoznať farbu od šede a uprednostňuje žltú. Janoušková tvrdí, že od

šiesteho mesiaca „sú pre dieťa farby poznateľne rozdielne pocity“. V tomto veku „vedie“ vo vnímaní a obľúbenosti červená, na ktorú dieťa reaguje až päťkrát intenzívnejšia ako na ostatné farby. Za ňou nasleduje žltá, modrá a zelená. Deti vo všeobecnosti veľmi neobľubujú zelenú farbu, uprednostňujú červenú. U dievčat sa skôr rozvíja cit pre farby ako u chlapcov. Podľa Frielinga a Auera (1972) úplne malé deti vnímajú len bielu a čiernu, do tretieho roka dokážu rozlíšiť modrú a zelenú a od štyroch rokov chápu rozdiel medzi zelenou a červenou. Tvrdia, že deti farby vnímajú od malička, ale až v neskoršom veku si ich uvedomujú a rozlišujú ich. Medzi obľúbenými farbami detí v skorom školskom veku stále dominuje červená (u dievčat ružová), symbolizujúca aktivitu a teplo a vo veku deväť až jedenásť rokov uprednostňujú oranžovú, žltú, žltozelenú a stále viac zelenú. Po dvanástom roku a u dospelých je najobľúbenejšia modrá farba. Zelená pritom znamená akúsi snahu zaradiť sa do sveta dospelých a modrá tento prechod potvrdzuje. Ľudia vo vyššom veku strácajú cit pre farebné videnie, týka sa to hlavne červenej a zelenej farby. Modrú a žltú sú naďalej schopní vnímať (Rusňáková, 2007).

3.3 Pohlavie a preferencia farieb

Obľuba farieb sa môže s vekom meniť (deti majú rady červenú, dospelí modrú) a určujúci je aj fakt, či ide o mužov, alebo ženy. Podľa dizajnérky a spisovateľky Jacci Howard Bear (2007) muži uprednostňujú modrú, zelenú a čiernu farbu, zatiaľ čo ženy sa prikláňajú k modrej, zelenej, tyrkysovej, fialovej, ružovej (ktorú muži nepovažujú za atraktívnu) a levanduľovej (in Rusňáková, 2007).

Pri pokusoch o stanovenie všeobecného poradia preferovaných farieb bolo stanovených mnoho hypotéz, väčšina z nich však nemá všeobecnú platnosť. Napríklad tá, že na preferenciu farby má vplyv jej svetlosť. Sekundárne farby sa totiž ukazujú ako menej obľúbené ako primárne. Postupne sa výskumný záujem presunul na skúmanie vzťahu preferencií k emóciám, k momentálnym stavom a k charakterovým črtám osôb (Forbaková, 2006).

3.4 Výskum zážitkovej kvality farieb

Objektívny alebo všeobecne platný význam farieb znamená, že každý, kto vníma určitú farbu, má rovnaký zmyslový pocit a má tú istú kvalitu prežívania ako iný človek (napr. červená je vnímaná ako vzrušenie). Lüscher tvrdí, že: „Psychológia farieb opisuje a definuje objektívny psychologický význam jednotlivých farieb“... „Každá farba má svoju objektívnu, všeobecne platnú kvalitu, svoj objektívny emocionálny význam. Kto vníma nejakú farbu, prežíva jej

objektívny význam.“ (Lüscher, 1994) Lüscher uvádza, že v rôznych častiach sveta sa na základe státisícov pokusov s jeho testom dokázalo, že každá farba u každého človeka, bez rozdielu veku, pohlavia a kultúrneho zázemia vyvoláva úplne rovnaký vnem, dokonca i rovnaký pocit. Vplyv vnímania farieb na fyziologické pochody je známy z mnohých pokusov. Zistilo sa, že tzv. teplé farby (žltá, oranžová, červená) všeobecne podnecujú ku zvýšenej činnosti, spôsobujú zvýšenie tlaku, zrýchlenie dychu a zlepšenie chuti do jedla, dokonca môžu navodzovať pocit, že rýchlejšie ubieha čas. Studené farebné odtiene (zelená, modrá, fialová) majú práve opačný účinok: upokojujú a vyvolávajú útlm telesných funkcií. Lüscher sa riadi tým, že účinok určitej farby na vegetatívny nervový systém je u všetkých ľudí rovnaký. Pri subjektívnom význame farieb však ide o určitý osobný, často vedomý postoj k danej farbe. To, či je človeku daná farba sympatická, záleží najmä od momentálneho citového rozpoloženia človeka, ale môže súvisieť aj s osobnou skúsenosťou s určitou farbou. Do úvahy treba brať aj kultúrnu a náboženskú symboliku a módne trendy (Forbaková, 2006).

Medzi prvými, ktorí sa začali experimentálne zaujímať o vzťah medzi farbou a emóciami, bola Wexnerová (Veverková, 2002). Vo svojom výskume určila skupiny 11 adjektív a pokusné osoby mali vybrať jednu z ôsmich farieb najlepšie vystihujúcu danú skupinu adjektív. U pokusných osôb bola preukázaná intraindividuálna stabilita volieb a vzťah jednotlivých farieb k určitým pocitom. Wilson (1966) sa vo svojom výskume zameril na galvanickú kožnú reakciu (galvanic skin response) v súvislosti s červenou a zelenou farbou. Výsledky jeho výskumu svedčia o signifikantne vyššom stimulačnom pôsobení červenej farby v porovnaní so zelenou (in Forbaková, 2006).

Analýzou farbovo-emočných asociácií sa zaoberal aj Hemphill (Veverková, 2002). Zistil, že svetlé farby obvykle vyvolávajú pozitívne emočné asociácie. Transkultúrny výskum vzťahu farieb a emócií uskutočnil Hupka a kol. (Veverková, 2002). Pomocou 12 farieb skúmali vyjadrenie pocitov hnevu, závidosti, strachu a žiarlivosti, pričom vychádzali z predpokladu, že strach a hnev sú vrodené emócie, a teda budú mať spoločné vyjadrenie v rôznych kultúrach. Ich predpoklad sa potvrdil. S hnevom a strachom bola vo všetkých kultúrach asociovaná čierna farba (v Mexiku aj červená) (Forbaková, 2006).

3.5 Temperament a preferencie farieb

Existuje úzke spojenie medzi farbou a osobnosťou. O tomto prepojení existujú dôkazy už zo staroveku. Najznámejším modelom v tomto smere je pôvodne Hippokratov model štyroch temperamentov, ku ktorým boli priradené štyri reprezentujúce farby:

-
1. choleric: červená, teplý charakter – „horkokrvný“, ľahko a rýchlo vzrušivý;
 2. sangvinik: žltá, chladný charakter – bezstarostný, veselý, optimistický;
 3. flegmatik: zelená, vlhký charakter, ľahostajný, chladnokrvný, málo vzrušivý;
 4. melancholik: modrá, suchý charakter, pomalý, vážny, zdržanlivý (Hulke, 2005, Lüscher, 1997).

Jedným z prvých, kto poukázal na možnú súvislosť medzi preferenciou farieb a osobnostnými rozdielmi, bol Eysenck (1941), ktorý spájal extrovertnosť s jasnými a čistými farbami, zatiaľ čo preferencie introvertov boli na strane tmelych farieb. Najznámejším podporovateľom myšlienky, že vlastnosti osobnosti a preferencia farieb spolu jednoznačne súvisia, je M. Lüscher (1997), ktorý na základe svojich výskumov predpokladá, že jedinci s podobnými preferenciami farieb majú tiež podobné charakteristiky osobnosti. Psychologická odozva na jednotlivé primárne farby (modrá, červená, žltá a zelená) má reflektovať psychologické potreby jednotlivca (Lange, Rentrow, 2007). Viaceré výskumy dokazujú, že preferencia farby je spojená s vnímaním vlastných osobnostných čŕt a s jednotlivými charakteristikami osobnosti (Crozier, 1999; Lange, Rentrow, 2007; Lüscher, 1997) (in Šeboková, 2009).

V tejto súvislosti M. Šeboková (2009) skúmala vzťah medzi preferenciou určitej tímovej roly, a teda tendenciou správať sa určitým spôsobom v skupine s preferenciou určitých farieb. Preferencia tímových rol bola zisťovaná na základe Testu tímových rol, sebapercepčného dotazníka, ktorý zisťuje vzťah medzi mierou tendencie správať sa určitým spôsobom v pracovnom prostredí (Bělohávek, 2008) a osobnou preferenciou farby. Výskumnú vzorku tvorilo 69 vysokoškolských študentov vo veku 18 až 26 rokov, z toho 36 žien a 33 mužov. Výsledky výskumu Šebokovej (2009) nepriamo potvrdzujú klasické prepojenie farieb s Hippokratovým modelom štyroch temperamentov (choleric: červená, sangvinik: žltá, flegmatik: zelená, melancholik: modrá). Prejavilo sa totiž prepojenie medzi preferenciou červenej farby a cholerickým temperamentom. Jedinci, ktorí volili červenú (Formovač), majú na akciu orientovanú povahu. Ich dynamickými vlastnosťami sú energickosť a bojovnosť, dynamickosť, ctižiadostivosť, tvrdosť, agresivnosť, netrepezlivosť, hnevливость, snaha, mať všetko hotové čo najrýchlejšie, schopnosť rýchlo rozhodovať. Táto charakteristika pripomína prepojenie červenej farby s temperamentom cholerika.

Prejavilo sa tiež prepojenie medzi preferenciou žltej farby a sangvinikom. Jedinci, ktorí volili žltú, mali na ľudí orientované povahy (koordinátor, tímový pracovník, vyhľadávač zdrojov, inovátor). Majú spoločný základ v orientácii na vzťahy v pracovnej skupine, schopnosti komunikovať, motivovať a diplomaticky reagovať na vzniknutú situáciu. Sú spoločenský, entuziastický, komunikatívni a flexibilní ako zväčša sangvinici.

Prejavilo sa tiež možné prepojenie medzi preferenciou zelenej farby a flegmatikom. Jedinci, ktorí častejšie volia zelenú (tímový pracovník), majú veľkú schopnosť prispôbiť sa rôznym situáciám, poskytovať oporu ostatným členom tímu. Dokážu byť priateľskí, pokojní, o ostatných prejavujú naozajstný záujem, sú veľmi vnímaví a dokážu uvažovať diplomaticky, sú schopní vypočuť a porozumieť. Nemajú radi nepopulárne rozhodnutia a celkovo nič, čo by mohlo poškodiť ich vzťahy s niektorým členom tímu. Čo by mohla byť charakteristika flegmatického temperamentu, ktorý nevyhľadáva konflikty.

Prejavilo sa tiež prepojenie medzi preferenciou modrej farby a melancholikom. Spoločnou charakteristikou jedincov (špecialista – zameranie na myslenie; realizátor), ktorí volili modrú farbu je schopnosť pracovať systematicky a samostatne, kriticky uvažovať, majú sebakontrolu, sebadisciplínu, sú spoľahliví. Každá ich činnosť vyžaduje určitý systém, poriadok, pravidlá a harmonogram. Majú radi postupy a normy, ktoré stanovujú hranice. Jednostranná orientácia však môže spôsobiť problémy v komunikácií, takíto jedinci sa môžu vzdialiť od reálneho sveta a strácať nadhľad. Majú problém rýchlo sa adaptovať, čo zodpovedá typickým črtám melancholického temperamentu.

4. KRESBOVÉ TESTY ZAMERANÉ NA HODNOTENIE FAREBNOSTI VÝTVOROV A PREFERENCIE FARIEB

Farebné testy (rôzne varianty farebných testov – Lüscher, Rorschach) spočívajú vo využití farby ako diagnostického prostriedku. V psychologickej diagnostike sú používané mnohé metódy, ktoré farbu používajú ako nástroj poznania osobnosti. Schaie a Heiss (1993) uvádzajú delenie týchto metód na tri skupiny, podľa štruktúry zastúpenia farby a tvaru v rámci testového podnetu a spôsobu reagovania na farebné podnety (in Forbaková, 2006):

1. Testy voľby farieb – ide o voľbu farieb na základe ich subjektívneho prežívania a ich zoradenie podľa kritéria sympatie či príjemnosti. Patria sem najmä:

Lüscherov veľký klinický a malý osemfarebný test. Švajčiarsky psychológ Max Lüscher vychádza z predpokladu, že intenzita prijatia, resp. odmietnutia farby ukazuje na to, ktoré psychologické potreby subjekt preferuje, resp. odmieta či potláča a aké postupy volí pri ich saturácii. Na základe zoradenia farieb sa potom psychologicky interpretuje takto (Kulka, 1990):

- Šedá farba je neutrálna. Jej preferencia signalizuje, že osoba by najradšej bola v ústraní a odmieta sociálnu zaangažovanosť.
- Modrá farba vyvoláva pokoj a je výrazom potreby pokoja. Ukazuje na hĺbkú zážitku, schopnosť vcítiť sa (empatie) a meditáciu.

- Zelená farba je výrazom pevnosti, ustálenosti, odolnosti voči zmene. Poukazuje na húževnatosť a vytrvalosť. Jej preferovanie naznačujú potrebu získať vlastné sily, potrebu zaujať.
- Červená farba je vyjadrením vitálnej sily a nervovej aktivity. Indikuje rásnosť a tendenciu víťaziť. Jej preferovanie signalizujú snahu „žiť naplno“.
- Žltá farba signalizuje expanzívnosť, uvoľnenosť a spontánnosť. Jej preferovanie upozorňuje na tendenciu uvoľniť sa, rozširovať svoj horizont, zameranie na budúcnosť.
- Fialová farba predznamenáva túžbu po splynutí. Naznačuje nezrelosť a citovú labilitu, sklon k nereálnosti.
- Hnedá farba ukazuje na potrebu istoty, blízkych priateľov. Jej preferovanie signalizuje potrebu fyzického pohodlia a zmyslového uspokojenia.
- Čierna farba je symbolom negácie, zrieknutia sa. Jej preferovanie ukazuje na nespokojnosť, protest proti danému stavu, tendenciu k odmietnutiu.

Svoboda (1999) uvádza, že test vypovedá o formálnej dynamike osobnosti (najmä o jej aktuálnych psychických stavoch), o prevažujúcej emocionalite, zameranosti osobnosti a motivačných komponentoch správania sa, psychologických potrebách, ich frustrácii, intrapsychickom konflikte, kompenzačných formách správania sa a prežívania, postihuje charakteristické formy správania k ľuďom a k samému sebe, psychosomatické ochorenia a i. V Lüscherovom teste si vyšetovaná osoba vyberá z ôsmich jednofarebných kartičiek a zoraduje ich od najkrajšej po najmenej peknú. Štyri základné farby reprezentujú 4 základné ľudské potreby: zelená – sebaúctu, žltá – slobodu, červená – sebadôveru a modrá – spokojnosť a ich preferovanie alebo odmietnutie vypovedá o zvýraznení alebo potlačení danej potreby.

„Veľká“ Lüscherova klinická diagnostika využíva okrem farieb aj tvary. Farby zodpovedajú potrebám a tvary – úmyslom. Test podľa Svobodu (1999) však diagnostikuje skôr aktuálny stav ako trvalejšie charakteristiky osobnosti.

Frielingov test. V tomto teste si proband ľubovoľne vyberá z 23 možných farieb a ukladá ich na čierny a biely podklad, ktorý je rozdelený na 4 rovnaké polia, predstavujúce sémantický priestor, na ktorom sa odráža probandov svet. Touto metódou sa získava diagnostika osobnostných predpokladov, formálnej inteligencie a osobnostnej zrelosti. Jednotlivé polia zodpovedajú farbám: I. Červená III. Žltá II. Zelená IV. Lazúrovomodrá.

Pole I. (Červená) sa viaže na tematiku súvisiacu s „archetypmi“ krv, oheň a otec. Všeobecne toto pole hovorí o akomsi „vstupe do sveta“. Význam je určený porovnaním zvolenej farby s červenou.

Pole II. (Zelená) sa týka tematiky matky, vody, vedomia „ja“, matérie, nádoby uchovania a zbierania.

Pole III. (Žltá) sa zaoberá tematikou cieľa, túžby, „ty“. Vypovedá o schopnosti komunikovať a nadväzovať kontakty.

Pole IV. (Modrá) sa týka cieľa, ktorý sa má realizovať. Nadobúdajú význam podľa toho, či farby ležia hore, v duševno-estetickej sfére, alebo dole v materiálno-telesnej sfére. Popri priestorovo-symbolickej kostre ukladania (posudzovanie farieb cez domicilné farby) hrá významnú úlohu poradie ukladaných farieb. Typológia farebných skupín sa dá analogizovať s typológiou C. G. Junga. Z výsledkov testu možno usudzovať aj na introvertnosť a extrovertnosť.

2. Testy tvorby farebného objektu. Sú to projektívne metódy, ktoré obsahujú zložitejšie testové úlohy, čím sa pre skúmané osoby ponúka viac možností na vyjadrenie a z diagnostického hľadiska môžu poskytovať aj bohatšie informácie. Patria sem:

– **Farebný pyramídový test** – Farebný pyramídový test (FPT) publikovaný v roku 1946 M. Pfisterom vychádzal z rovnakého predpokladu ako Lüscherov test. Autorovým východiskom bol názor, že individuálne správanie voči farbe sa vzťahuje k osobnosti a najmä k jej afektivite. Pretože túto metódu do súčasnej podoby upravil R. Heiss (1951), je dnes známa pod názvom „Der Farbpyramidentest von Pfister-Heiss (FPT)“ (Svoboda, 1999).

Testový podnetový materiál tvorí 360 štvorčekov v štrnástich farebných tónoch. V teste ide o usporiadanie farieb, a to takým spôsobom, že proband najskôr zostavuje tri „pekné“ a tri „škaredé“ pyramídy. Charakteristika jednotlivých farieb je totožná s Lüscherovým testom, ale doplnená je o oranžovú a bielu farbu.

Frekvenciu výskytu jednotlivých farieb v pyramídach udáva tzv. farebný vzorec 1 a zastúpenie jednotlivých farieb v pyramídach farebný vzorec 2. Ďalej sa hodnotí rozloženie jednotlivých farieb v pyramíde, pričom Heiss rozoznáva tzv. koberce, vrstvy a štruktúry. Ďalšími kritériami sú napr.: pomer teplých a studených farieb, index jasnosti, smer a spôsob ukladania farieb.

V priebehu vývoja Farebného pyramídového testu bolo objavených niekoľko tzv. farebných syndrómov. Ide o skupiny farieb, ktoré majú podobnú interpretačnú hodnotu. Podľa Svobodu (1999) experimentálne výskumy a faktorová analýza podporujú význam dvoch z týchto syndrómov. Sú to: tzv. stimulačný syndróm a normsyndróm. Hodnota stimulačného syndrómu (farby – červená, žltá, oranžová) sa pohybuje medzi 36 a 44 %. Ak je vyššia (45 – 60 %), ide o dilatáciu osoby, čo značí pripravenosť na stimuláciu, extrovertnosť a povznesenú náladu. Ak je hodnota syndrómu nižšia (medzi 35 a 25 % a menej), ide o koartáciu, interpretovanú ako utlmenie a ako malá schopnosť afektívnej podráždenosti.

Normsyndróm (farby – modrá, zelená a červená) v rozmedzí 50 – 60 % býva známkou duševnej rovnováhy. Zvýšenie nad 60 % svedčí o slabšej koncentrácii a o napätí. Zníženie pod 50 % vypovedá o dezintegrácii. Farebný pyramídový

test sa považuje za zdokonalenie Lüscherovho testu a odporúča sa používať pri štúdiu miery afektivity a dynamiky osobnosti.

3. Osobnostné projektívne metódy (Rorschachov test a s ním príbuzné metódy). Pri použití projektívnych metód je subjekt konfrontovaný s neurčitou mnohovýznamovou podnetovou situáciou na ktorú má reagovať podľa toho, aký význam jej prisudzuje. V osobnostných projektívnych metódach, na rozdiel od predchádzajúcich hore uvedených metodík, farba nie je primárnym diagnostickým prostriedkom.

– **Rorschachov test** obsahuje pestré tabule a pri interpretácii odpovedí na farebné podnety sa prihliada prednostne na reakcie vyvolané červenou farbou. Rorschachov test je v súčasnosti veľmi používanou psychodiagnostickou metódou využívanou najmä v klinickej psychológii. Vyhodnotenie prebieha na obsahovej a formálnej rovine. Rorschach osobne prikladal dôležitosť predovšetkým formálnemu aspektu vyhodnotenia (interpretácie celku alebo detailov, počet interpretácií, uprednostnenie farby, tvaru alebo pohybu, obsah a originalita interpretácie a pod.).

Testový materiál je tvorený desiatimi štandardnými tabuľami, pričom na každej z nich je symetrická škvrna. Test obsahuje pestré a nepestré tabule. Skúmaná osoba má za úlohu pomocou fantázie verbalizovať, čo vidí na predložených tabuliach. Rorschachova metóda vychádza z predpokladu, že vzťah medzi osobnosťou a vizuálnou percepciou je veľmi úzky, že projekcie predstáv odrážajú niektoré osobnostné aspekty vyšetrovanej osoby (Svoboda, 1999). Pokiaľ ide o farby, Rorschach na svojich tabuliach použil chromatické farby – v presvedčení, že ich vnímanie je úzko späté s emotívnosťou. Základnou myšlienkou použitia farieb bola tá, že čím viac sa proband pri výklade škvŕn dá viesť jej farbami, tým viac sa vo svojom prežívaní a často tiež konaní dáva viesť emocionálnymi výzvami zo svojho okolia.

Červená farba je v Rorschachovom teste najviac interpretovaná. Je označovaná za farbu krvi a ohňa a môže súvisieť s agresivitou vyšetrovanej osoby. Zvláštny význam ostatných farieb sa v teste neberie do úvahy. Zatiaľ čo chromatické farby sa spájajú s emotívnosťou orientovanou na objekty, pochmúrne pôsobiace odtiene šedej a čiernej farby sa chápu viac v súvislosti s centrálnym ladením, s úzkosťou a depresiou. Miera citlivosti na farby škvŕn a uplatnenie farieb v probandových odpovediach sa považuje za mieru jeho emočného kontaktu so svetom, predovšetkým s ľuďmi.

Odpovede determinované úplne alebo čiastočne farbou škvŕny sa nazývajú farebné a autor testu ich označuje Fb. Pri pestrých tabuliach môže byť odpoveď skúmanej osoby determinovaná buď farbou, alebo farbou spoločne s tvarom, prípadne farbou kombinovanou s pohybom (Svoboda, 1999).

Farbovo tvarová interpretácia FbF (primárna pri determinácii odpovede je farba, sekundárny je tvar) reprezentuje afektívnu labilitu, citový nepokoj, napätie pudiace k inštinktívnemu správaniu. V pozitívnom zmysle je výrazom schopnosti spontánne citovo reagovať a schopnosti uvoľniť sa.

Tvarovo farbová interpretácia (primárny je v odpovedi tvar, potom farba) sa delí na dve podskupiny podľa ostrosti formy – na FFb+ a FFb-. Odpovede FFb- reprezentujú snahu o adekvátnu afektívnu adaptáciu, ktorá však nie je vždy úspešná, ak chýba dostatočná rozumová kontrola emócií. FFb+ je výrazom afektívneho kontaktu, schopnosti prispôbiť city záujmom a situácii druhých. Vyjadruje schopnosť citovej väzby, ale tiež racionálnu kontrolu, ovládanie emócií. Signalizuje odpor vcítiť sa do pocitov druhého.

Čisto farbové odpovede Fb vychádzajú iba z chromatickej farby škvrny a sú výrazom impulzivity a egocentrickej emotívnosti. Môžu svedčiť o absencii racionálnej kontroly, o tendencii k vybijaniu si afektov a k nebrzdenej emocionálnosti. Výskumu farieb vzhľadom na ROR sa venoval Schachtel (1943, in Schaie, Heiss, 1993). Zistil, že pozornosť venovaná červenej je známkou vzrušivosti, explozívnosti a narušivosti, žltá vyvoláva pokojnú veselosť a jemnú stimuláciu, oranžová vzbudzuje citovú vrúcnosť a radosť, kým modrá a zelená pri súčasnom vyhnutí sa červenej poukazujú na dobrú kontrolu a ovládanie afektov.

5. VÝSKUM PREFERENCIE FARIEB A TYPU OSOBNOSTI

Vo Výskume osobnostných dimenzií v kresbe stromu a kresbe ľudskej postavy (2016 – 2017) sme sa zamerali aj na skúmanie preferencie farieb u mladých ľudí vo veku 23 – 28 rokov. Výskumnú vzorku tvorilo 100 mladých ľudí vo veku 23 – 28 rokov (20 mužov a 80 žien) – študentov FiF UK v Bratislave. Zistovali sme, či existuje štatisticky významná pozitívna súvislosť medzi preferenciou farieb a typom osobnosti.

Probandov sme rozdelili na základe zistenia osobnostných dimenzií v Dotazníku MBTI Mayersovej a Brigsovej do ôsmich hlavných porovnávaných kategórií:

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Extrovert /Spoločenský (N = 46) | – 2. Introvert /Individualista (N = 54) |
| 3. Zmyslový /Pragmatik (N = 52) | – 4. Intuitívny/Tvorivý (N = 48) |
| 5. Rozumový/Racionálny (N = 28) | – 6. Cítiaci/Emočný (N = 72) |
| 7. Uvážlivý/Plánovač (N = 79) | – 8. Vnímavý/Chaotik (N= 21) |

Tieto skupiny respondentov sme navzájom porovnávali na základe ich preferencie farieb. Probandi mali uviesť, akú farbu majú najradšej, resp. aká farba sa

im najviac páči. Pri vyhodnocovaní interindividuálnych osobitostí sme použili χ^2 – test a kontingenčné tabuľky, pričom sme interpretovali rozdiely medzi porovnávanými skupinami respondentov v jednotlivých vybraných kategóriách na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Overovali sme túto hypotézu: Existuje štatisticky významná pozitívna súvislosť medzi preferenciou farieb a typom osobnosti. Očakávali sme, že budú štatisticky významné rozdiely medzi preferenciou farieb a jednotlivými osobnostnými typmi.

5.1 Typy osobnosti I. Mayersovej a A. K. Briggsovej

Temperament ako jeden z rozmerov osobnosti má svoj pôvod v staroveku: Hippokrates, 5. storočie (pred Kr.) a rímsky lekár Galénos 2. storočie (po Kr.), vychádzali z predstavy pomeru štyroch telesných štiav v ľudskom tele. Ak prevláda krv, hovorili o sangvinikovi, ak prevláda hlien – o flegmatikovi, ak žľč – o cholerikovi, a ak čierna žľč – o melancholikovi. Vysvetľovanie odlišností v temperamente na základe telesných tekutín je, samozrejme, dávno prekonané. Základné pojmové označenia štyroch temperamentov i opis prejavov správania sa však používajú dodnes (Capík, 2009).

Existuje viacero iných rozdelení. Najznámejšie rozdelenie do typológií je podľa C. G. Junga, podľa ktorého je človek buď extrovert, alebo introvert. Extrovert – zameriava sa na vonkajší svet, dobre sa adaptuje. Je spoločenský, zábavný, ľahko nadväzuje kontakt, je otvorený, bezprostredný, dôverčivý. Introvert – psychickú energiu zameriava na seba, na svoj vnútorný svet, svoje zážitky. H. J. Eysenck taktiež vychádzal z Junga, pričom pridal aj ďalšie vlastnosti: stabilitu a labilitu. Typológia C. G. Junga sa používa dodnes a v súčasnosti je známa hlavne ako MBTI (Mayers-Briggs type indicator) (Stevens, 1998). Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) je osobnostný test navrhnutý na identifikáciu osobnosti a Katharine Cook Briggsová a jej dcéra Isabel Briggsová Myersová ho vytvorili počas 2. svetovej vojny. Test zaraďuje osoby do pracovného tímu podľa ich dominantných vlastností. Probandi sa pri vyplňaní dotazníka mali zamyslieť nad charakteristikou jednotlivých tvrdení a mali uviesť ten model správania, ktorý vyhovuje ich osobe, ktorý v živote uprednostňujú. Po vypracovaní testu sme získali typ osobnostnej preferencie. Základné rozdelenie podľa MBTI sa nachádza v nasledujúcej tabuľke. Označenie jednotlivých typov sme pre lepšiu prehľadnosť doplnili o niektoré typické charakteristiky danej osobnosti (spoločenský, individualista, tvorivý, pragmatik, racionálny, emočný, plánovač, chaotik). Klasifikácia osobnosti podľa MBTI (Introversion, Extroversion, Intuition, Sensing, Thinking, Feeling, Judging, Perceiving) (Capík, 2009):

Rozdelenie podľa MBTI	Typ osobnosti	Charakteristika jednotlivých typov
1. <i>Spolupráca s okolím</i>	Introvert (I) (individualista)	<ul style="list-style-type: none"> – Menšia komunikácia s okolím – Rád pracuje samostatne – Ťažko nadväzuje priateľstvá
	Extrovert (E) (spoločenský)	<ul style="list-style-type: none"> – Rád a často komunikuje s okolím – Rád spolupracuje s inými – Je priateľský
2. <i>Spôsob získavania informácií</i>	Intuitívny (N) (tvorivý)	<ul style="list-style-type: none"> – Veľká predstavivosť – Postačuje mu čiastková znalosť o probléme
	Vnímajúci zmyslami (S) (pragmatik)	<ul style="list-style-type: none"> – Vyžaduje fakty – Hľadá detailné informácie o probléme
3. <i>Spôsob prijímania rozhodnutí</i>	Premýšľajúci (T) (racionálny)	<ul style="list-style-type: none"> – Objektívne a logické rozhodovanie
	Cítiaci (F) (emočný)	<ul style="list-style-type: none"> – Rozhodovanie na základe pocitov
4. <i>Vzťah k okolitému svetu, prispôbenie</i>	Usudzujúci (J) (plánovač)	<ul style="list-style-type: none"> – Zmysel pre organizáciu vecí – Riadenie sa termínmi
	Vnímavý (P) (chaotik)	<ul style="list-style-type: none"> – Radšej náhodné príležitosti – Nič neplánuje – Flexibilný, prispôsobivý

Každá z protichodných vlastností má svoje percentuálne zastúpenie, čoho výsledkom je, že niektoré charakteristiky sa u človeka prejavujú viac, iné menej. Táto teória vychádza z kombinácie delenia Jungových dimenzií osobnosti na introvertov a extrovertov a zo spôsobu ich vnímania a usudzovania.

5.2 Výsledky výskumu

- Pri použití chí-kvadrát testu sme zistili, že ženy boli významne častejšie cítiace typy než rozumové (racionálne) typy (R: 64 %, C: 86 %), muži boli významne častejšie racionálne než cítiace typy (R: 36 %, C: 14 %), (D. F. = 1, $\chi^2 = 6,002$, $p = 0,015$).

Tabuľka 1: Typy osobnosti I. Mayersovej a A. K. Briggsovej

		E	I	S	N	T	F	J	P
		Extr.	Intr.	Zmys.	Intuit.	Roz.	Cítiaci	Uváž.	Vním.
1	chlapci	10	10	13	7	10	10	14	6
2	dievčatá	36	44	39	41	18	62	65	15
	SPOLU	46	54	52	48	28	72	79	21

Celkovo poradie preferovaných farieb u vysokoškolákov (bez ohľadu na typ osobnosti) bolo takéto:

1. modrá (21 %)
2. zelená (14 %)
3. červená (10 %), ružová (10 %), fialová (10 %),
4. biela (7 %)
5. žltá (3 %), hnedá (3 %), čierna (3 %).

Tabuľka 2: Preferencia farieb (hodnoty sú vyjadrené v percentách)

		E	I	S	N	T	F	J	P
		Extr.	Intr.	Zmys.	Intuit.	Roz.	Cítiaci	Uváž.	Vním.
1	biela	4	11	8	8	4	10	6	14
2	žltá	4	2	2	4	4	3	3	5
3	ružová	15	9	13	10	7	14	14	5
4	oranžová	2	6	6	2	4	4	4	5
5	červená	15	6	15	4	18	7	11	5
6	fialová	4	13	8	10	0	13	10	5
7	modrá	24	17	25	15	21	19	18	29
8	zelená	11	11	4	19	0	15	11	10
9	hnedá	2	2	4	0	4	1	1	5
10	čierna	7	13	8	13	25	4	11	5
11	zlatá	0	2	0	2	4	0	1	0
12	strieborná	0	0	0	0	0	0	0	0
13	purpurová	0	0	0	0	0	0	0	0
14	tyrkysová	4	2	6	0	4	3	3	5
15	béžová	2	0	0	2	4	0	0	5

Keď porovnáme výsledky jednotlivých typov osobností, vidíme, že poradie je odlišné, napríklad extrovert má na prvom mieste v preferencii farieb modrú (24 %), ale na druhom mieste červenú (15 %) a ružovú farbu (dynamické a aktívne farby). Introvert má síce na prvom mieste tiež modrú farbu (17 %), avšak na druhom mieste má čiernu farbu (13 %) (vlastne „nefarbu“ alebo smutnú farbu) a na treťom – fialovú. Zaujímavé je, že racionálny typ na prvom mieste tiež jednoznačne uprednostňuje čiernu farbu, ktorá je farbou smútku (25 %), zatiaľ čo citový typ túto „nefarbu“ vôbec neuprednostňuje (len 4 %).

Vo výskume sme skúmali, či existuje štatisticky signifikantná pozitívna súvislosť medzi preferenciou farieb a typom osobnosti. Pri overovaní tejto hypotézy sme zistili tieto výsledky:

- Intuitívne typy významne častejšie preferovali zelenú farbu (Z: 4 %, I: 19 %); (D. F. = 1, $\chi^2 = 5,663$, $p = 0,018$) než zmyslové (pragmatické) typy.
- Racionálne typy významne častejšie preferovali čiernu farbu (R: 25 %, C: 4 %); (D. F. = 1, $\chi^2 = 9,722$, $p = 0,002$) než cítiace typy.
- Cítiace typy významne častejšie preferovali zelenú farbu (R: 0 %, C: 15 %); (D. F. = 1, $\chi^2 = 4,806$, $p = 0,029$) než racionálne typy.

ZÁVER

Zistili sme, že existuje štatisticky signifikantná pozitívna súvislosť medzi preferenciou farieb a typom osobnosti. Aj keď u probandov vo veku 23 – 28 rokov všeobecne prevláda preferencia modrej farby, intuitívne typy významne častejšie preferovali zelenú farbu než zmyslové (pragmatické) typy.

Tiež sme zistili, že racionálne typy významne častejšie preferovali čiernu farbu než cítiace typy, ktoré významne častejšie preferovali zelenú farbu než racionálne typy ľudí. Tmavé farby svedčia o tendencii k smútku, úzkosti, k odporu k niekomu alebo niečomu. Depresívne osoby a neurotické deti a dospelí (podľa Mátejová, Hanus, 1990; Davido, 2001) maľujú v smutných ponurých farbách (tmavomodrá, čierna). Ako však náš výskum ukazuje, zrejme sa racionalita osobnosti v zmysle prevahy rozumu nad citmi prejavuje aj strohosťou a uprednostňovaním tmavých farieb, nemusí to teda nutne znamenať prítomnosť smútku či depresie, ako to zväčša býva uvádzané v odbornej literatúre.

Na záver môžeme konštatovať, že kresbové testy a využitie detskej kresby má veľký význam a svoje miesto v diagnostike, arteterapii a v pedagogicko-psychologickej poradenskej praxi. Kresbové techniky a testy zamerané na hodnotenie farebnosti výtvorov a preferencie farieb možno používať u detí a mládeže i u adolescentov i dospelých. Odhalia nám čosi o prežívaní osobnosti, majú možnosť odhaliť potlačené a nevedomé stránky osobnosti a získame nimi zaujímavé

postrehy a informácie o posudzovanej osobe, ktoré by pri použití iných metód zostali skryté.

LITERATÚRA

- BECKER, U.: *Slovník symbolů*. Praha : Portál, 2002.
- BĚLOHLÁVEK, F.: *Jak vést svůj tým*. Praha : Grada, 2008.
- CAPÍK, Z.: Jedinečnost osobnosti a jej vplyv na spoluprácu v tíme. In: *Manažment projektov softvérových a informačných systémov*, 2009, s. 1-8.
- CROZIER, R.W.: The meanings of colour: preferences among hues. In: *Pigment & Resin Technology*, 1999, vol. 28, Iss 1.
- DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001.
- EYSENK, H. J.: A critical and experimental study of colour preferences. In: *American Journal of Psychology* 54, 1941, s. 385-394.
- FORBAKOVÁ, B.: *Dynamika vnímania farebných podnetov. Mal'ba ako prostriedok poznávania afektívneho obsahu farby*. Diplomová práca. Katedra psychológie, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, 2006.
- FRIELING, H. – AUER, X.: *Človek – farba – priestor*. Bratislava : Alfa, 1972.
- GULČÍKOVÁ, E.: *Psychológia farieb*. [cit. 2009-06-30, 15:00]. Dostupné na: „<http://www.ephoto/fotoskola/clanky/zaciname-s-fotografovanim/>“ .
- HULKE, W. M.: *Praktická kniha o barvách*. Příkladnice : Fontána, 2005.
- JANOUSHKOVÁ, K.: *Fyziologie zraku pro posluchače filmové a televizní fakulty*. Praha : Akademie múzických umění, 1970.
- JAROŠ, M. – MARCELLIOVÁ, V. – NEVRLKA, K.: Výzkum preference a volby barev u normální populace. In: *Československá psychologie* 12, 1968, s. 487-489.
- KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha : SPN, 1990.
- LANGE, R. – RENTROW, J.: Color and Personality: Strong's Interest Inventory and Cattell's 16 PF. In: *North American Journal of Psychology*, Winter Garden, Dec, 2007, vol. 9, Iss. 3.
- LÜSCHER, M.: *Test volby farieb k hodnoteniu osobnosti*. Bratislava : Psychodiagnostika, a. s., 1992.
- LÜSCHER, M.: *Lüscherova klinická diagnostika*. Příručka. Bratislava : Psychodiagnostika, a. s., 1994.
- LÜSCHER, M.: *Čtyřbarevný člověk*. Praha : Ivo Železný, 1997.
- MÁTEJOVÁ, Z. – HANUS, R.: *Úvod do terapeutických technik*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 1990.
- NEVŠÍMAL, P.: Neverbální techniky v terapii závislých. In: *Arteterapie. Časopis České arteterapeutické*, 2003, č. 4.
- RIEDEL, I.: *Obrazy v terapii, umění a náboženství*. Praha : Portál, s. r. o., 2002.

-
- RUSŇÁKOVÁ, J.: Funkcia farby vo filme. Diplomová práca. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Fakulta masmediálnej komunikácie, Katedra masmediálnej komunikácie. Trnava, 2007.
- SEJČOVÁ, E.: *Arteterapeutické techniky v poradenstve*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015.
- SEJČOVÁ, M.: *Vizuálne podoby portrétu a ich význam v kreatívnom procese fotografie*. Diplomová práca. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Bratislava, 2016.
- SCHAE, K. W. – HEISS, R.: *Farebný pyramídový test (FPT)*. Bratislava : Psychodiagnostika, s. r. o., 1993.
- STEVENS, K. T.: *The Effect of Roles and Personality Characteristics on Software Development Team Effectiveness*, March 1998, Blackburg, Virginia, s. 13-31.
- SVOBODA, M.: *Psychologická diagnostika dospelých*. Praha : Portál, 1999.
- ŠEBOKÖVÁ, M.: *Preferencia farieb u jedincov s určitým typom tímovej roly*. Masarykova univerzita v Brne, Fakulta soc. štúdií, Katedra psychológie (Diplomová práca). Brno, 2009.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2002.
- VEVERKOVÁ, L.: Psychologie barev: prožívání barev a jejich preference. In: *Československá psychologie*, 2002, 46/1, s. 44-54.
- WADESON, H.: *Art psychotherapy*. New York : John Wiley, 1980.
- WILSON, G. D.: Arousal properties of red versus green. In: *Perceptual and motor skills*, 1966, 23, s. 947-949.

SUMMARY

The drawing tests are of great importance and have their place in diagnostics, art therapy and in pedagogical and psychological counselling practice. Drawing techniques and tests that are focused on assessment of colours of drawings and colour preferences can be used in children, juveniles, adolescents, and adults. The authors studied colour preferences in young people at the age of 23-28 years old in relation to personality dimensions of the Myers-Briggs personality test. The research sample included 100 young people at the age of 23-28 years old (20 males, 80 females) – the students of the Faculty of Arts of Comenius University in Bratislava. The research has confirmed the existence of statistically significant positive correlation between colour preferences and personality type. Although, in general, the preference for blue is dominant in examined persons aged 23-28 years, it was observed significantly more frequently in the intuition types the preference for green than the sensual (pragmatic) types. It was also demonstrated that black was preferred significantly more frequently by judging types than by feeling types. The results showed that green was preferred significantly more frequently by feeling

types than by judging types of people. Apparently, the rationality of human being as a dominance of sense over feelings is demonstrated by austerity and preference for darker colours. It does not have to necessarily mean the presence of sorrow and depression, as it is usually found in scientific literature.

Doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava
luboslava.sejcova@uniba.sk

Mgr. Martina Sejčová

doktorandka, školiteľka doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.
Katedra výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty
Univerzity Komenského
Račianska 59
813 34 Bratislava
martina.sejcova@gmail.com

KEĎ VYSOKÉ IQ NESTAČÍ ALEBO POTREBA ROZVÍJANIA EMOČNEJ INTELIGENCIE SÚČASNÉHO ČLOVEKA

Lucia Kubinová

*“Nezajímá mě, jaké je tvé živobytí.
Chci vědět, po čem toužíš a zda se odvážíš snít,
abys naplnil touhy svého srdce.”
(Oriah Mountain Dreamer)*

Anotácia: V príspevku sa pokúšame priblížiť problematiku emočnej inteligencie, pričom apelujeme na schopnosti osoby, ktoré opisuje existenciálna analýza. Naplnenie života (zmysluplnosť) totiž nie je vždy nutne spojené s materiálnym blahobytom, ba dokonca sa ani nemusí vzťahovať na zdokonaľovanie intelektových schopností. Pomocou pochopenia rozdielu medzi úžitkovou a vlastnou hodnotou hľadáme hlbšie zdroje vnútornej spokojnosti človeka, ktorý prežíva nielen psychofyzickú, ale aj duchovnú (noetickú) dimenziu.

Kľúčové slová: emočná inteligencia, osoba, úžitková hodnota, vlastná hodnota

ÚVOD

Kedy je život naozaj plne prežívaný? Od čoho závisí prežívanie spokojnosti? Je prežívanie vnútorného naplnenia závislé prevažne od vnútorného nastavenia, alebo od vonkajších faktorov?

Dnes už je známa skutočnosť, že dieťa prostredníctvom zrkadlových neurónov kopíruje prejavy vzťahovej osoby (najčastejšie matky). Jej mimika, gesti-

kulácia, intonácia a celkový spôsob jej vzťahu k realite sa vtláčajú do vnútorného sveta dieťaťa. V raných fázach vývinu, keď je v popredí bazálny konflikt dôvera – nedôvera, treba, aby vzťahová osoba bola dostupná a emočne sýtiaca. Ak je matka len dostupná, ale nedáva emocionálnu odozvu dieťaťu, vzniká neistá vzťahová väzba. V neskorších vývinových fázach sa emočne nezrelá osoba matky alebo blízkej vzťahovej osoby odzrkadľuje v deštruktívnych vzorcoch prežívania, myslenia a správania sa jej dieťaťa. Preto je kľúčové, aby v prvom rade emočne dozreli samotní rodičia a tí, čo sa na výchove dieťaťa zúčastňujú. Ich emocionálna stabilita, vyrovnanosť, schopnosť vyrovnávať sa s nárokmi života, ich motivácia, radosť, komunikácia, empatia – to všetko sa stáva vnútornou výbavou budúceho dospelého (Vránová, 2016).

Príklad č. 1:

Do poradne prichádza Ema (31). Vkusne oblečená a pekne upravená dáma, veľmi zhovorčivá, zvedavá, aktívna. Je zamestnaná ako asistentka v kancelárii veľkej úspešnej firmy. Robí administratívu, vybavuje konferencie a usporadúva firemné večierky a rôzne akcie. Vyštudovala dve vysoké školy a absolvovala viacero koučingových výcvikov a seminárov zameraných na sebarozvoj. Chce vo svojej kariére ďalej postupovať a v blízkej budúcnosti sa uchádzať o miesto manažérky.

Doposiaľ jej ale zlyhal každý partnerský vzťah. Kolegyne v práci ju tiež nemajú rady a skôr sa jej vyhýbajú. Táto skutočnosť ju ťaží a pri poslednom partnerskom konflikte, ktorý vyústil až do rozpadu vzťahu, sa rozhodla hľadať pomoc. Jej život je plný, ale nie naplnený. Je plný aktivity, diania, vzdelávania, poznatkov, schopností a dosahovania výsledkov. Ema má plný rozvrh, ale neprežíva plnosť života. Keď príde domov z práce, obchádza ju podivné prázdno a niekedy až panika. Má pocit, že na ňu „padá čiernota“, že okamžite musí niečo robiť, lebo jej byt ju dusí tichom a statikou. Preto vyhľadáva rôzne činnosti. Stretáva kamarátov, rodinných známych, venuje sa športu, kurzom cudzích jazykov, veľa cestuje, navštevuje pamiatky a chodí obdivovať prírodné úkazy. Stále však trpí podprahovým prázdnom. „Čo ak nestihnem niečo ďalšie, čo môže byť zaujímavejšie, ako je toto?“ Nazýva to „špirálou nespokojnosti“. Nikdy neprežíva skutočnú radosť. Partneri to nevedeli uniesť, lebo aj voči nim vždy bola kritická. Vždy našla na nich ďalšie a ďalšie chyby a nedostatky, až napokon o tieto vzťahy prišla. Napriek tomu, že si uvedomuje túto „špirálu nespokojnosti“, nedokáže s tým pohnúť. Nevie, ako to zmeniť. Nechce prísť o blízkosť ľudí, nechce si ich rozhnevať, no stále sa táto skúsenosť do jej života vracia. „Vyžením toho kritika vo mne dverami, ale on sa vráti oknom. Neviem, čo so sebou. Neviem, ako si zachrániť vzťahy. Neviem, či budem schopná milovať muža a svoje budúce deti.“

V tomto príbehu môžeme vidieť obraz človeka žijúceho neosobný život. Ema je zameraná na predstavu o tom, čo je dobré a pekné, no nevzťahuje realitu na samu seba. Napriek vysoko rozvinutej inteligencii a hmotnému zabezpečeniu nedokáže cítiť hĺbku osobne žitého života, absentuje dialóg jej osoby s vonkajšou realitou. Ema svet vidí a počuje, no nevie sa ho dotknúť zvnútra seba, zapojiť krásu sveta do svojho emočného poľa, integrovať vnemy a zaujať k nim osobný postoj. Svet ostáva na periférii, ďaleko od stredu „self“. Prázdny a neobsadený stred vyvoláva úzkosť a paniku, preto je Ema nutkavo pobádaná stále hľadať nové zážitky a aktivity, neustále niečo a niekoho vylepšovať, riešiť životy iných a tvoriť príbehy o iných. Tak totiž nemusí vnímať realitu svojho neobsadeného vnútra.

Pomôcť jej môže priblíženie sa ku svojmu stredu, aktivovanie *osoby* a postupné rozvíjanie emočnej inteligencie, aby mohla udržať vzťah so sebou a následne aj s inými ľuďmi a hodnotami vo svete. Schopnosť hĺbkovo prežívať vzťah je kľúčová pri rozvíjaní zmysluplného v živote a nevyhnutná pre zdravý vývin jej budúcich detí.

Príklad č. 2:

Na cestách po Indii som si všímala zaujímavý autentický výraz v tvárach miestnych obyvateľov. Napriek sťaženým materiálnym podmienkam mnohým radosťou žiarili oči, boli nesmierne vrúcní a ústretoví. V kaviarni nám predavač povedal, že musí ísť na trh po suroviny, požiadal nás, aby sme tam na neho počkali. Vôbec ho nenapadlo, že by sme mohli odísť alebo ho okradnúť. V mestách som na preplnených cestách bez semaforov a dopravných značiek nezaznamenala žiadnu kolíziu alebo nehodu. Vodiči sa jednoducho vyhýbali trúbiacim autám, rikšám a motorkám. Rešpektovali sa, nikoho som nepočula nadávať alebo sťažovať sa. Tento neveriteľný pokoj a bezdôvodná radosť Indov ma fascinovali. Po vyše dvoch týždňoch pobytu som začala vnímať veľmi zaujímavý a tichý stav akéhosi samovoľného plynutia. Myslel bola tichá, pohyby tela pomalšie a vláčnejšie. Uvedomila som si, že mi neprekáža, keď niekde musím čakať, naopak, bolo príjemné mať chvíľu len tak pre seba. Čas sa akoby spomalil a bolo ho dostatok. Cítila som, že moje konanie je riadené zvnútra – z hrude alebo zo solar plexu. Tento stav si pamätám z detstva. Farby boli jasnejšie a sýtejšie, zvuky intenzívnejšie, kontakt s vonkajšou realitou oveľa priamejší a spontánnejší.

Ako je to možné? Čím sú iní ako my? Samozrejme, žijú úplne iný príbeh ich histórie a kultúry. No predsa, musí tam byť niečo, čo si možno aspoň sčasti „vziať“, inšpirovať sa, naučiť sa, aby sme sa aj my u nás v Európe dotkli tejto vnútornej spokojnosti.

V podmienkach našej kultúry, jazyka a poznania môžeme na lepšie uchopenie tohto fenoménu využiť existenciálne-analytický prístup k človeku a koncepciu

emočnej inteligencie D. Golemana, aby sme prispeli k ucelenému pohľadu na problematiku autentického osobného prežívania svojej existencie.

ÚŽITKOVÁ A VLASTNÁ HODNOTA

Emin príbeh nie je v súčasnej spoločnosti ojedinelý. Vo väčších či menších obmenách ho môžeme vidieť denne takmer všade. Tváre detí a dospievajúcich hľadiacich do obrazoviek tabletov a telefónov, rýchle prehŕňanie sa fotkami a príspevkami na sociálnych sieťach, snaha fotošopom vylepšiť svoj sebaobraz prezentovaný verejnosti. Kritika formou nepridelených „lajkov“ a zachmúrených „smajlíkov“. Permanentné porovnávanie sa s inými a úzkosť z vlastnej nedostatočnosti. Potreba potvrdzovať svoju hodnotu prostredníctvom statusov, titulov, ocenení, osvedčení, certifikátov, tabuliek a stavu účtov. Situácia tak veľmi odlišná od života v Indii – nie tou technikou samotnou alebo statusmi, ale postojom k nim.

To, čo je v indickom prostredí škôl a pracovísk iné ako v európskych, je ich udržiavanie kontaktu s vlastným vnútrom a svetom interiorizovanej jednoty. Kontemplácia a meditácia, hlboké sústredenie sa do vlastného vnútra je rovnako samozrejmé ako jedlo alebo práca. Vnárание sa do seba (nie do idealistického sebaobrazu) umožňuje udržiavať permanentné puto so svojim stredom (*osobou*), komunikovať s intuíciou, lepšie vnímať prepojenie s inými ľuďmi, čo napr. vedie k onomu zaujímavému javu na cestách bez semaforov a značiek. Spoločenstvo ľudí je ako organizmus, ktorý pulzuje, jeho bunky spolupracujú a rešpektujú sa navzájom. Do chodu života zbytočne nezasahuje posudzujúca myseľ. Ostáva tak veľa času na číre prežívanie života. V rozpoležení jednoduchej bezdôvodnej radosti a bezpodmienečnej lásky sme sa nachádzali ako deti, ak sme vyrastali v bezpečnom prostredí a v prijímajúcej atmosfére.

Slovami H. P. Rohra: „*Schopnosť nadchnúť sa, prepadnúť mocnému entuziazmu, sa u zdravých detí uchováva takmer neporušená. Je to tým, že deti v tomto veku sú dosiaľ pevne spojené s „pravým ja“, pokiaľ ich však výchova neprinútila stať sa konformnými. ... Tým najpodstatnejším, čo deti majú a čo v priebehu dospievania strácajú, je schopnosť hlboko milovať. ... Ide len o to, prebudiť k životu stav, ktorý v každom človeku nejako je.*“ (2012, s. 22). Práve naladenie sa na toto prúdeenie je cestou uzdravovania sa z depresí a úzkostí. Touto cestou možno zastaviť opakovanie kopírovania deštruktívnej emocionality z rodičov na deti.

Pre podrobnejšie vysvetlenie môžeme použiť koncepciu vlastnej a úžitkovej hodnoty, ako ho opisuje súčasná existenciálna analýza. O úžitkovej a vlastnej hodnote v známom diele *Mať či byť?* rozsiahlo pojednáva aj Erich Fromm (2015).

Úžitková hodnota sa vzťahuje na vlastníenie niečoho a na disponovanie niečím (*mať*). Žijeme užitočnosť, dosahujeme konkrétny cieľ, budujeme niečo, plánujeme a postupujeme lineárne v čase. Sme zameraní na dosahovanie a výkon, vnímame potrebnosť (napr. ideme do lesa po drevo, lebo si potrebujeme rozložiť v krbe oheň). Na dosiahnutie cieľa vynakladáme úsilie a námahu, v prežívaní a správaní sa viac ukazuje mužský princíp (cieľavedomosť, sústredenosť, výkon). Napokon niečo dosiahnem, vlastním, niečím disponujem, niečo ovládam, používam, niečím manipulujem. Emin príbeh je príkladom žitia úžitkovosti, neustáleho vyhľadávania ďalších podnetov, dosahovania výkonov, vylepšovania seba aj okolia. V extrémnom prípade prílišný dôraz na úžitkovú hodnotu môže viesť k preťaženiu a vyhoreniu. Neustále žitie potrebnosti sa tiež nezriedka prejaví ako bezbrehý „konzum“, manipulácia s ľuďmi a snahou ich mocensky kontrolovať a využívať vo svoj prospech. Život má slúžiť, byť k dispozícii a ak to tak nie je, človek prežíva frustráciu, môže byť agresívny alebo unikať do závislostí (Hučín, Krausová, 2009).

Vlastná hodnota súvisí s podstatou vecí. Ak žijeme vlastnú hodnotu, nechávame život prejavíť sa takým, akým je (*byť*). Sme „pri tom“, nezasahujeme do diania s víziou zisku. Ide o vnímanie, precíťovanie, emocionálne uchopovanie niečoho (napr. ideme do lesa len pre tú krásu, vôňu, vnímanie lesa samotného). V žití vlastnej hodnoty sa prejavuje ženský princíp (prežívanie, prijímanie, vzťah). Sme v prítomnosti, v zahĺbení, v intenzívnom precíťovaní skutočnosti. Nechávame na seba pôsobiť tvary, zvuky, tóny, dotyky a rytmy. Spôsob života v Indii je typickým stvárnením žitia vlastnej hodnoty, precíťovania prítomnej chvíle a vnímania jednoty. Zaoštvávanie hygieny a odpadky v uliciach sú ale tieňovou časťou takéhoto vnímania reality. Aj tu je extrém nebezpečný, a to v tom, že ak žijeme len vlastnú hodnotu a nechávame sa iba unášať prúdom života, nesmerujeme k cieľu, nebudujeme, žijeme zo dňa na deň. Prílišný idealizmus a utópia môžu spôsobiť vzdialovanie sa od hmotnej skutočnosti.

Z uvedeného je zrejmá nutnosť viesť dialóg medzi oboma stavmi a hľadať rovnováhu. Extrémna poloha sa vzdialuje od harmónie a duševného zdravia. Osciláciu môžeme zaznamenať ako na individuálnej úrovni jednotlivcov, tak na globálnej úrovni sveta.

Autori ako napr. E. Fromm, J. F. Lyotard, R. Michelko, ktorí sa zaoberajú analýzou stavu spoločnosti, však poukazujú na prílišné odklonenie sa od stredu do polohy *mať*. Západné kapitalistické spoločnosti opisujú ako prostredia, kde vládu prevzalo individualizované ego, bažiacie po moci a peniazoch. Dokonca v informačnom veku je veda úzko previazaná s politikou a vládami, je závislá od kapitálu a investícií do vybavenia pre výskum (Postmodernism..., 2015). Dominancia ľavej mozgovej hemisféry a žitie úžitkovosti, mentálne koncepcie a reprezentácie sveta, zhromažďovanie materiálneho bohatstva, túžba vlastniť,

zámerná manipulácia sa globálne ukazuje ako kritický spoločenský stav, ekologická kríza, hrozba vojen a neustále narastajúca priepasť medzi hŕstkou extrémne bohatých a zvyškom obyvateľstva.

Pri ďalšom uvažovaní o situácii súčasného človeka v našich európskych podmienkach nemožno nespomenúť školské prostredie. Ako informačná spoločnosť sa postupne presúvame od encyklopedického zhŕňania poznatkov a od mechanického memorovania k rozvíjaniu spôsobilostí, zručností a schopností. Učiteľ už stratil status toho výnimočného, ktorý reprezentuje poznanie. Žiaci a študenti sa k informáciám dostávajú v priebehu pár sekúnd prostredníctvom Googlu. Potrebujú však mnohé spôsobilosti, aby uspeli v budúcom povolani (flexibilitu, ovládanie cudzích jazykov, manažovanie a organizovanie, tímová spolupráca, reprezentatívnosť atď.). „V kurze“ je dnes tzv. celoživotné vzdelávanie a osobný sebarozvoj, človek je vystavený novému druhu stresu a tlaku novovznikajúcich nárokov, ktoré často nevie uniesť. Technický pokrok ide dopredu veľmi rýchlo. Ľudstvu trvalo stáročia, aby sa geneticky prispôbilo novým výzvam. Ako sa má tak rýchlo prispôbiť toľkým masívnym zmenám v posledných desaťročiach? O ťažkostiach s vyrovnávaním sa s novodobými výzvami a nárokmi svedčí počet psychiatrických pacientov, ktorý za posledných 15 rokov enormne narástol (Which countries..., 2015).

Ku vzdelávaniu a sebarozvoju sa opäť možno stavať z pozície úžitkovej či vlastnej hodnoty, s čím súvisí aj prežívanie a zvládanie záťaže. Či ide o poznatky a vedomosti, alebo aj o spôsobilosti, zručnosti a schopnosti, stále ich možno vnímať z týchto rôznych pozícií.

„Študenti pohrúžení do spôsobu existencie mať budú počúvať prednášku, budú počuť slová a chápať ich logickú štruktúru a význam a čo najlepšie, ako len budú vedieť, napíšu každé slovo do svojich zošitov, takže neskôr si môžu zapamätať svoje poznámky, a tak urobiť skúšku. Obsah sa však nestane súčasťou ich vlastného, obohateného a rozšíreného individuálneho systému myslenia. ... Študenti v spôsobe mať majú len jeden cieľ: držať sa toho, čo sa „naučili“ buď tak, že si to pevne vryjú do svojej pamäti, alebo tak, že si starostlivo strážia svoje poznámky. Nemusia vyprodukovať ani vytvoriť nič nové. ... Pre človeka, ktorého spôsob mať predstavuje hlavnú formu postoja k svetu, sú idey, ktoré nemožno jednoducho definovať (alebo sformulovať) odstrašujúce – ako všetko, čo rastie a mení sa, a teda nie je kontrolovateľné. ... Proces učenia má pre študentov, ktorých postoj ku svetu určuje spôsob byť, celkom inú kvalitu. ... V ich myšliach vystávajú nové otázky, nové idey a nové perspektívy. Ich počúvanie je živý proces.“ (Fromm, E., 2015, s. 54).

Potrebujeme sa teda nielen prispôbiť novej podobe informačnej spoločnosti. V pretrvávajúcom spôsobe mať sa totiž stále pohybuje v tej istej pasci úžitkovosti a vzdľaťovania sa od samého seba. Ten istý spôsob života si len „ob-

liekol iný kabát“. Nezhromažďujeme vedomosti, ale certifikáty z kurzov osobnostného sebarozvoja. A v prostredí mnohých škôl dokonca ešte stále pretrváva systém mechanického memorovania prevzatých poznatkov. Aj napr. predmet etická výchova sa v niektorých školách zmenil na triednické hodiny, na memorovanie poznatkov o etike a morálke, na učenie sa o histórii etiky. Žiaci teda *mali* vedomosti, ale nežili postoj, nepreciľovali kvalitu *byť* etickým. Kríza hodnôt a kolaps vzťahov je priamym dôsledkom nežitej a vnútorne neintegrovanej morálky.

Na individuálnej úrovni sa žitie úžitkovosti prejavuje podobne ako v Eminom príbehu – neutíchajúcou nespokojnosťou a nenaplnením, trvalým prežívaním vlastnej nedokonalosti a nedostatočnosti, ktorá je zakrývaná a dočasne kompenzovaná prestížou, titulmi a trofejami. Kolaps vzťahov v mnohých rodinách nastal napriek mnohým seminárom a kurzom osobného sebarozvoja a kaučingu, pretože boli opäť len „skonzumované“ a zahrnuté do repertoáru mnohých aktivít.

Transcendencia oboch protikladov v mieste stredu umožňuje ich zmierenie a harmonizáciu života. Sila, ktorá je schopná nezávisle sa stavať k obom extrémnym polohám a voliť si v súlade so svedomím, je sústredená v *osobe* (v noetickej sile človeka).

OSOBA

Vymaniť sa z extrémnej úžitkovosti si žiada nové zaobchádzanie s realitou – ide o noetickú hĺbku postoja *osoby*. Potrebujeme posunúť perspektívu z dimenzie psychofyzického do dimenzie duchovného (noetického), pretože v tejto dimenzii možno byť od psychofyzického nezávislým a objaviť autentické vo svojom najvnútornejšom „ja“. Nový rozmer, ktorý prinášajú V. E. Frankl a A. Längle, spočíva v nachádzaní súhlasu s konaním voči sebe a voči svetu, ide o pritakanie životu – jeho jedinečnému zmyslu v denných situáciách. Nejde teda primárne o katarziu emócií ani o kognitívno-behaviorálnu korekciu správania sa. Dôležitá je aktívna *osoba*, ktorá nestojí mimo tela a pocitov, ale existuje cez telo a pocity, pričom postupuje ku zmyslu a k hodnote, svedomiu a zodpovednosti (Längle, 2006, s. 14). *Osoba* je od psychofyzického nezávislá, ale nie je od neho oddelená, naopak, žije v jednote s týmito dimenziami, vie sa pozeráť na individualitu, na iného človeka i na pozadie situácie.

Osobu A. Längle definuje ako neobjektívizovateľnú ľudskú schopnosť konať sám voči sebe, voči iným a voči tomu, čo je v jeho živote dané. „*Zaobchádzanie osoby s prežívaním svojho sveta je viac ako len reagovanie. Je tvorivé a utvárajúce. Osoba vstupuje do situácie svojimi vlastnými silami a tým do nej vnáša niečo navyše. To vyplýva z jej slobody, ktorej zdrojom je človeku darovaná*

duchovnosť“ (2010, s. 15). *Osoba* ako autentické „ja“, ktoré sa vedome rozhoduje, je schopná si vyberať, v akom spôsobe života sa bude v tej-ktorej situácii nachádzať. Môže budovať a smerovať k cieľu z pozície *mať* a tiež zotrvať pri podstate vecí z pozície *byť*. Je natoľko vedomá, že vie, kedy je pre ňu vhodné byť k životu vo vzťahu z hľadiska úžitkovosti a kedy sa chce nechať vtiahnuť vlastnou hodnotou vecí, javov a ľudí. *Osoba* je „kormidelník na lodi psychofyzického“, a teda neostáva uväznená ani v jednom z extrémov. Žije svoje vlastné, je v stave súhlasnosti s tým, ako sa rozhoduje (Hučín, Krausová, 2010).

Osoba je človeku daná od narodenia, ale aktivuje sa až okolo 3. roku života, keď si dieťa začne hovoriť „ja“. Sila na samostatné zaobchádzanie s realitou môže byť rodičmi podporovaná a usmerňovaná a vtedy sa dieťa učí zaujímať vlastný postoj, je zvyknuté sa rozhodovať a niesť dôsledky svojho rozhodnutia. V prípade, že rodičia nepodporia *osobu* dieťaťa a obsadia ho svojimi predstavami a želaniami, osoba dieťaťa ostáva prekrytá, neaktívna. Dieťa vyrastá ako niekto, kto je používaný dospelými (musí plniť ich predstavy, byť v role, byť k dispozícii, kompenzovať ich nedosiahnuté ciele a pod.), takže postupne prijíma úžitkovosť ako spôsob života. *Osoba* je ale sila, ktorá chce konať autenticky a ak jej to nie je umožnené, hľadá cestu v zástupnom symptóme (neuróza, psychóza, chronická choroba, deštruktívny vzorec správania a pod.). Noetická sila nevie ostať potlačená, potrebuje sa prejavovať, konať, ukazovať.

Bez aktivovanej *osoby* s jej esenciálnymi schopnosťami nemožno rozvíjať emočnú inteligenciu. „*Pod emocionalitou rozumieme najhlbšie vnútorné pocity, ktoré vyvierajú z centra osoby a ktoré čiastočne ako „senzory na diaľku“ presahujú prítomnú situáciu. Emocionalita je skôr intuitívnym vytušením, uchopením obsahu než vycítením významu prežitého pre vlastný život, ako je to v prípade okamžitého dojmu. Táto hlbinná emocionalita zahŕňa podstatne tiež svedomie osoby, smerujúce k tomu, čo je „vcelku dobré a správne“.* Okrem toho je v tomto aspekte prežívania obsiahnutý tiež kognitívny prvok, totiž porozumenie a zaujatie postoja“ (Längle, 2006, s. 12). *Osoba* je inštancia, ktorá ukazuje zrelosť a vedomie človeka, jeho silu stavať sa k veciam s ohľadom na seba, na iných a na situáciu. *Osoba* vedie dialóg seba so sebou i so svetom, dobre vymedzuje hranice, nie je vlečená psychodynamikou, vie ostávať v kontakte so svedomím a tým zachovávať vnútornú pravdivosť (autenticitu).

SCHOPNOSTI OSOBY

Nadväzujeme na minulé príspevky v zborníkoch Paedagogica 27 a Paedagogica 28, kde sme sa zaoberali problematikou *osoby* v prípade osobnostných porúch narcizmu a hystérie. Na tomto mieste skúmame *osobu* vo vzťahu

k rozvíjaniu emočnej inteligencie u súčasného človeka bez ohľadu na to, či sa nachádza v pásme porúch osobnosti.

V. E. Frankl opísal schopnosti *osoby*, ktoré sa prejavujú v tzv. troch existenciáliách.

Prvou z týchto schopností je SEBAPRIJATIE. Akceptácia seba v celistvosti, so všetkým, čo ku mne patrí. „Aj toto som ja“, znamená vziať seba do náruče, žiť plný vzťah k sebe bez „odskoku“ do obranných mechanizmov. V prípade Emy môžeme vidieť neustály útek od seba do predstáv o dokonalej verzii svojho ja. *Osoba* je však schopná prijať seba tu a teraz so všetkými aspektmi. Zo schopnosti sebaprijatia vyrastá schopnosť MILOVAŤ – vytvárať a pestovať vzťahy. Bez prijatia samého seba nemožno prijať iného človeka. Kolaps vzťahov začína neschopnosťou byť vo vzťahu k samému sebe, keď je *osoba* prekrytá obrannými mechanizmami úteku a prekrývania „self“.

Druhou schopnosťou *osoby* je SEBADIŠTANCIA. Ak sa prijmem so všetkými aspektmi, viem sa na ne pozerieť, poodstúpiť, pozastaviť sa a hovoriť k sebe. Bez tejto schopnosti je človek ovládaný afektom, nevidí súvislosti, nevidí svoju situáciu a situáciu iného človeka. V Eminom príbehu išlo napr. o neustále vytváranie príbehov o iných ľuďoch na základe okamžitého dojmu. Ohováranie a manipulácia poháňaná momentálnymi dojmami znemožňovali Eme tvoriť pevné a pravdivé vzťahy. Sebadištancia umožňuje poodstúpenie od seba a svojich impulzov, pozeranie sa na seba v danej situácii a následnú korekciu správania. V odstupe sa, prirodzene, vytvára priestor slobody. Zo sebadištancie vyrastá schopnosť ROZHODOVAŤ SA. Odstup nám môže pomáhať tvoriť aj napr. humor, písanie denníka, vnímanie príbehu života zvonka (technika plátna v kine a pod.).

Tretou schopnosťou *osoby* je SEBATRASCENDENCIA – odovzdanie sa úlohe, poslaniu. Takéto vyjdenie zo seba do sveta robí život zmysluplným. Jednotlivec sa prestáva zaoberať len zaistením svojho bezpečia, pohodlia a individuálnej dôležitosti. Je natoľko zrelý, že sa vie odovzdať niečomu vyššiemu, čo ho presahuje. Zdravá sebatranscendencia predpokladá i to, že sa zo sveta človek opäť dokáže k sebe vrátiť, inak hrozí syndróm vyhorenia. Osoba teda využíva svoj potenciál, dokáže sa zaviazať, oddať sa. Zo sebatranscendencie vyrastá schopnosť ZODPOVEDAŤ.

Tieto tri existenciálie (milovať, rozhodovať sa, zodpovedať) definujú zrelého človeka, schopného byť autorom, voliť, zaujímať postoj, niest' zodpovednosť za svoje rozhodnutia (Hučín, Krausová, 2010).

Koncepciu emočnej inteligencie D. Golemana možno dať do významnej súvislosti s problematikou noetickej dimenzie *osoby*. Goleman tvrdí, že „školská inteligencia nás nijako nepripravuje na neprehľadné situácie a príležitosti, ktoré pred nás postaví nevyspytateľný život. Vysoké IQ nie je žiadnou zárukou prosperity, spoločenského postavenia ani šťastia“ (Goleman, 1997, s. 43). Poznatok

a vedomosť síce nemožno bagatelizovať, je dôležité kognitívne uchopovať realitu a rozvíjať svoje intelektové schopnosti, aby sme mohli dosahovať prehľad o vonkajšom svete (šírku poznania), odbornosť a potrebnú špecializáciu (hĺbku poznania). No IQ zabezpečí úspech v živote jednotlivca len dvadsiatimi percentami, ostatných osemdesiat percent ostáva ponechaných iným faktorom (Goleman, 1997). IQ samotné nezabezpečí potrebný dialóg *osoby* s vonkajšou skutočnosťou ani nevycíti jedinečný zmysel prebiehajúcej situácie. V prípade precenenia poznatkov môže byť zasahujúca myseľ dokonca prekážkou naplneného života. Aktivácia *osoby* je preto kľúčová pri utváraní vlastného autentického bytia, aby sa myseľ nestávala „pánom“, ale „nástrojom“. V základnej definícii emočnej inteligencie môžeme rozpoznať schopnosti *osoby* a tri Franklom opísané existenciálne. Emočná inteligencia pozostáva zo: znalosti vlastných emócií, zvládania emócií, schopnosti sám seba motivovať, z vnímavosti k emóciám iných ľudí, umenia medziľudských vzťahov. Práve tieto vlastnosti sú určujúce pre kvalitu života, prežívanie úspechu, realizáciu hodnôt a konštruktívneho riešenia problémov (Goleman, 1997).

OSOBA A EMOČNÁ INTELIGENCIA

Prvú schopnosť *osoby* – seba prijatie – možno z pohľadu koncepcie emočnej inteligencie vnímať ako predpoklad na to, aby emócie mohli byť rozpoznané a tým aj ohraničené. Prestávajú tak bezbreho pohlcovať a zastierať svojou intenzitou vedomie človeka. Sebapoznanie, ktoré je bazálnou podmienkou na rozvíjanie EQ, je súčasťou seba prijatia. Rozpoznávanie emócií v tej-ktorej situácii, uvedomovanie si toho, ako sa cítíme, aký stav prežívame, umožňuje vedomý „vstup“ osoby do oblasti prežívania riadeného amygdalou a limbickým systémom mozgu. Toto videnie a poznávanie vlastných reakcií ich robí viac zrozumiteľnými, prehľadnejšími. Jednotlivec prestáva byť pasívnou obeťou svojich impulzov, afektov a emočných reakcií či stavov. Vie sa v sebe lepšie orientovať a nepociťuje odpor voči sebe, pretože k rozpoznanému si ľahšie vytvára vzťah. *Osoba* vchádza do dialógu s emocionalitou, je vo vzťahu s psychofyzickou stránkou svojej osobnosti, prijíma jej zákonitosti a zároveň z pozície pozorovateľa môže začať vedome konať.

V prípade Emy bude podstatné, aby sa naučila vidieť svoj vnútorný pohyb, ktorý ju vháňa do „špirály nespokojnosti“. Videnie a rozpoznanie vlastného prežívania je predpokladom *slobody* pri zaobchádzaní s týmto stavom. V dennej realite sa Emina schopnosť *osoby* môže prejaviť napr. ako uvedomenie si svojho ohrozenia, strachu z ustrnutia a stagnácie, hrôzy z toho, že by zomrela, ak nebude žiť svoje ďalšie a ďalšie aktivity. Videnie a rozpoznanie tohto bazálneho

strachu zo stagnácie a zániku už umožňuje väčší prehľad a tiež istý súcit so sebou, viac prijatia samej seba. Postupným pestovaním vzťahu k sebe sa vytvára priestor na živé a autentické vzťahy aj s inými ľuďmi.

Druhú schopnosť *osoby* – sebaďistanciu – možno v koncepcii emočnej inteligencie vidieť ako zvládanie emócií a schopnosť sám seba motivovať. Podstúpenie od automatických reakcií umožňuje dať tieto reakcie do otázky: Je tento spôsob reagovania zmysluplný? Osobnosť ako psychická štruktúra reaguje, *osoba* ako noetická sila vedome koná. Emina osobnosť reaguje impulzívne, je hystericky štruktúrovaná a ako obrannú stratégiu používa únik od svojho stredu. Postupným rozpoznaním reakcií a vytvorením odstupu od tohto automatizmu možno aktivovať schopnosť *osoby* rozhodovať sa. Ema sa postupne naučí upokojovať sa, s odstupom sa dokáže zbaviť splašenosti a aktívne utvárať vlastnú odpoveď na situáciu. *Osoba* je schopná čeliť výzve a vydržať dočasné nepohodlie a frustráciu, vie to urobiť pre hodnotu. Ak sa Ema odpúta od okamžitého impulzu, môže z odstupu uvidieť, pre akú hodnotu stojí za to vydržať tlak emócií a vyjadriť ich opatrnejšie. V popredí je hodnota vzťahu a z pozície pozorovateľa je oveľa viditeľnejšia ako v chaose reaktívnych obranných mechanizmov. Je ale nevyhnutný predchádzajúci akt seba prijatia (čiže aj tie afekty „sú tu a patria ku mne“). „*Prežívanie hodnôt sa stáva základom pre možnosť zaujatia postoja. Tým získava cítenie a s ním aj psyché a sómu, integratívny význam pre existenciu a nevytrháva sa z duchovného procesu*“ (Längle, 2006, s. 14).

Ďalšiu schopnosť *osoby* – sebatranscendenciu – dávame v rámci emočnej inteligencie do súvislosti s vnímanosťou na emócie iných ľudí a na umenie medziľudských vzťahov. Sebatranscendencia umožňuje rozvíjať zodpovednosť – dávať odpoveď na výzvy života. Robí človeka schopným zostať v dialógu, „byť na príjme“, čeliť, zaujímať postoj, byť schopný plniť záväzky a dokončiť úlohy. Eminmu partnerskému vzťahu chýbala empatia a aj schopnosť zaviazat sa. V ustavičnom hľadaní nedokonalostí sa záväzok a odovzdanie sa nemohli realizovať. Hodnota vzťahu nebola v dohľade, pretože Ema žila prevažne svojím vnútorným zranením a fixovanými obranami. Zlyhanie vzťahov v súčasnosti často súvisí s tým, že sa jednotlivec zaoberá opakovaním obrannej stratégie, zabezpečovaním svojho fyzického prežitia, zaistovaním si psychického pohodlia a budovaním vlastnej dôležitosti. Udržiava tak svoju psychofyzickú stránku v prijateľných podmienkach. Pre naplnený život však treba byť aj vo vzťahu k poslaniu, k niečomu vyššiemu, presahujúcemu ho. Ak prijímam seba v celosti, viem sa dištancovať od obranných reakcií a aktívne sa postaviť k situácii. Emócia mi ostáva ako „zafarbenie“ pre čin, dáva rozhodnutiu a konaniu „výživu“, žijúcu kvalitu. Čin je emocionálny, ale v integrovanej *osobe* sa stáva tiež vôľovým, spojeným s perspektívou do budúcnosti a s výzvou utvárať niečo rozvinutejšie ako to bolo doteraz. Ema tak môže začať svoje emócie prežívať slobodnejšie,

usmerňovať ich a vedome s nimi zaobchádzať v prospech hodnoty svojich vzťahov. Žiť nielen pre seba, ale aj pre druhého, vnímať vnútorný svet iného človeka (empatia) je predpokladom úspechu vo živote, ktorý je tvorený práve vzťahmi.

ZÁVER

Podstatou nášho príspevku bolo poukázať na potrebu aktivizovania noetickej osoby u súčasného človeka, aby mohol viac „byť v živote“, viac vnímať vlastnú hodnotu ľudí, javov a vecí. I keď úžitkovosť ako taká je tiež potrebná pri dosahovaní cieľov, v európskych podmienkach sa ako problém ukazuje nárast psychiatrických ochorení, psychických problémov a porúch správania práve z dôvodu deficitu prežívania samotného *bytia*. Výkon a rozširovanie intelektuálnych obzorov nie je zárukou naplneného života, preto poukazujeme na potrebu rozvíjať aj emočnú inteligenciu u súčasných detí, mládeže a dospelých.

LITERATÚRA

- COLLINSOVÁ, B., C.: *Emocionální nezpůsobilost*. Praha : Triton, 2003. 245 s.
- EYRE, L. – EYRE, R.: *Jak naučit děti hodnotám*. Praha : Portál, 2007. 160 s.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 2006. 212 s.
- FROMM, E.: *Mat' či byt'?* Bratislava : Citadella, 2015. 292 s.
- FROMM, E.: *Umění milovat*. Praha : Akcent, 2006. 126 s.
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha : Columbus : 1997. 348 s.
- HUČÍN, J. – KRAUSOVÁ, D.: *Osoba a schopnosti osoby*. Prednáška na psychoterapeutickom výcviku v logoterapii a existenciálnej analýze, Praha-Sedlec, 16. 9. 2010.
- KUBINOVÁ, L.: Sebapoznanie a sebaprijatie ako cesta z egocentrizmu. In: *Paedagogica* 27, 2015, s. 70-84.
- KUBINOVÁ, L.: Vnútorná integrita a svedomie, východiská pre pedagogiku. In: *Paedagogica* 26, 2014, s. 132-140.
- KUBINOVÁ, L.: Výchova v chaose ako príčina vzniku hysterickéj štruktúry osobnosti. In: *Paedagogica* 28, 2016, s. 62-74.
- LANGLE, A.: Emoce a existence. In: *Dialogos: sborník přednášek SLEA*. Praha : Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu, o. s., 2006, s. 5-19.
- LANGLE, A.: *Osobní existenciální analýza (PEA) jako terapeutický přístup*. Praha : Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu, 2010. 27 s.
- MICHELKO, R.: *Eseje o globalizácii*. Martin : Matica slovenská, 2009. 128 s.
- Postmodernism*. 2015. /online/. /cit. 10.04.2017/. Dostupné na: <https://plato.stanford.edu/entries/postmodernism/#2>

-
- ROHR, H. -P.: *Cesty z úzkosti a deprese*. Praha : Portál, 2012. 165 s.
- VRÁNOVÁ, J.: *Vnitorný konflikt vo vývinových fázach*. Prednáška na supervíznom seminári, Bratislava, 1. 6. 2016.
- Which Countries Consume The Most Antidepressants?* 2015. /online/. /cit. 10.04.2015/.
Dostupné na: <http://www.iflscience.com/health-and-medicine/which-countries-consume-most-antidepressants/>

SUMMARY

In the article, we are looking at the issues of emotional intelligence, appealing to the abilities of a person described by existential analysis. Life contentment (meaningfulness) does not always go hand in hand with material wealth; it does not even have to relate to the improvement of intellectual abilities. Understanding the difference between utility value and self value helps search for the deeper sources of inner content of a human being who not only lives the psycho-physical but also the spiritual (noetical) dimension of being.

Mgr. Lucia Kubinová, PhD.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PAEDAGOGICA
29

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave
vo Vydavateľstve Univerzity Komenského
ako účelovú publikáciu pre Filozofickú fakultu UK

Redaktorka: Jordana Burianová
Technická redaktorka: Kristína Vozáková
Vytlačilo Polygrafické stredisko Univerzity Komenského v Bratislave

ISBN 978-80-223-4448-7