



***JAZYKOVEDNÉ, LITERÁRNOVEDNÉ  
A DIDAKTICKÉ KOLOKVIUM XLIII.***

*Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLIII.*

**ZBORNÍK VEDECKÝCH PRÁC**

**A VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ**

**non-conference reviewed collection of papers**

**Bratislava 2017**

©**Názov: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIII.**  
**Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLIII.**

**Zostavil/Editor: doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.**

**Vedecká redaktorka: prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.**

**Recenzenti/Reviewers: prof. PhDr. Richard Repka, CSc.**  
**PaedDr. Martina Šipošová, PhD.**  
**PaedDr. Viera Lagerová, PhD.**

**Technická redaktorka: Zuzana Medovičová**

- ❖ **Vydal: Z-F LINGUA Bratislava**
- ❖ **Náklad: 60 ks**
- ❖ **Forma: CD ROM**
- ❖ **Rok vydania: 2017**

*\*\* Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori príspevkov.*

© **ISBN: 978-80-8177-035-7**  
**EAN: 9788081770357**

## ***PREDSLOV***

Zborník vedeckých prác a štúdií „*Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium*“ prichádza so svojím XLIII. číslom vydania, druhým v roku 2017. Odbornosťou a zameraním si chce opäť získať väčšie množstvo prispievateľov, jednak z radov učiteľov na univerzitách v Slovenskej republike, ako aj medzi odborníkmi zo zahraničných univerzít.

Zborník je „kolokviom“ vedeckých prispievateľov prezentujúcich svoje skúsenosti z pedagogickej praxe, ako aj výsledky vlastnej vedecko-výskumnej činnosti, predovšetkým z oblasti jazykovedy, literárnej vedy a didaktiky, taktiež aj z iných, to znamená nefilologických oblastí výskumu na univerzitách. Dôraz kladie aj na niektoré ekonomické, sociologické, pedagogické a psychologické problémy vo vzdelávaní.

Jedným z primárnych cieľov publikácie je rozvíjať poznatky smerujúce ku skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu zameraného na získanie komunikačnej kompetencie a multikultúrnej rozhl'adenosti v rôznych typoch reálií.

Som presvedčený, že aj táto publikácia osloví opäť nových priaznivcov, čitateľov aj prispievateľov, ktorí v nasledujúcich číslach rozšíria naše vedomosti o jazyku, literatúre, didaktike, psycholingvistike, pedagogike, psychológii a sociológii a stanú sa zdrojom inšpirácií pre ďalší výskum v týchto oblastiach.

Všetkým autorom príspevkov, recenzentom, ako aj vydavateľovi a všetkým tým, ktorí sa budú podieľať na vydávaní sérií zborníkov 2017 srdečne ďakujem.

Doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

## **OBSAH / TABLE OF CONTENTS**

**MULTILINGUALISM AS A NEW TREND IN EDUCATION SYSTEM  
OF KAZAKHSTAN - *G. Akhmetova, Zh. Bakirova* // 1**

**ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА  
УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА - *Анапин Е.Х., Байдалина Ж.Ж.,  
Штатбаева Г.С.* // 9**

**SOME PROBLEMS OF MULTILINGUAL EDUCATION AND THEIR  
SOLUTION IN KAZAKHSTAN - *Boranbayeva Akbike Berdibekovna,  
Bagitzhanova Sholpan Suenishovna* // 17**

**OBSAH POJMU FRAZEOLÓGIA PRE MASMEDIÁLNU PRAX A JEJ  
VÝVIN - *Andrej Habiňák* // 23**

**APLIKÁCIA VÝCHOVNÝCH TRESTOV V ŠKOLSKOM  
PROSTREDÍ - *Lujza Koldeová* // 33**

**MOŽNOSTI VYUŽITIA NIEKTORÝCH KULTÚRNYCH A  
SOCIOLOGICKÝCH ASPEKTOV PRI VYUČOVANÍ CUDZIEHO  
JAZYKA - *Eva Smetanová* // 42**

**TRANSLATORS IN EUROPEAN INSTITUTIONS AND THE  
PROBLEMS THEY MEET WITH TRANSLATING PROFESSIONAL  
TEXTS AND DOCUMENTS - *Ján Strelinger* // 50**

**REFLECTIVE TEACHING AND ACTION RESEARCH -**

*M. Oskina, B. Turgumbekova* // 59

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ПРАВСТВЕННО-  
ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ –**

*Абдрашитова Райхан* // 78

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Жумабаева Гульмира Сабырбековна,  
Аубакирова Женискуль Зияденовна* // 85

**APLIKÁCIA VÝCHOVNÝCH TRESTOV V ŠKOLSKOM  
PROSTREDÍ - *Lujza Koldeová*** // 92

**PRÁVNE ASPEKTY ROZPOČTOVÝCH ZÁSAD Z HĽADISKA  
EURÓPSKEHO PRÁVA - ROZPOČTOVÉ ZÁSADY  
V ROZPOČTOVOM HOSPODÁRENÍ MAĎARSKA I. –**

*Kettner Karel* // 101

**PRÁVNE ASPEKTY ROZPOČTOVÝCH ZÁSAD Z HĽADISKA  
EURÓPSKEHO PRÁVA - ROZPOČTOVÉ ZÁSADY  
V ROZPOČTOVOM HOSPODÁRENÍ MAĎARSKA II. –**

*Kettner Karel* // 107

**ROZPOČTOVÉ ZÁSADY V ROZPOČTOVOM HOSPODÁRENÍ  
POLSKÉJ REPUBLIKY I. - *Ondrušek Dávid* // 114**

***RECENZIE* // 121**



# MULTILINGUALISM AS A NEW TREND IN EDUCATION SYSTEM OF KAZAKHSTAN

**G. Akhmetova, Zh. Bakirova**  
**Arkalyk State Pedagogical Institute**  
**Kazakhstan**

## **Abstract:**

*The paper is devoted to the problem of multilingualism and multilingual education in modern Kazakhstan. At the present stage in the development of Kazakhstani society, bilingualism is gradually turning into multilingualism. One of the most important strategic goals of the language policy of Kazakhstan is the necessity of speaking several languages: Kazakh, Russian and English. Kazakhstan is currently implementing overall modernization of the education system and embedding a multilingualism policy into the educational process as well.*

## **Аннотация:**

*Статья посвящена проблеме полиязычия и полиязычного образования в современном Казахстане. На современном этапе развития казахстанского общества двуязычие постепенно перешло в полиязычие. Одной из важнейших стратегических целей языковой политики Казахстана является необходимость говорить на нескольких языках: казахском, русском и английском языках. В настоящее время Казахстан осуществляет общую модернизацию системы образования и внедрение политики полиязычия в учебный процесс.*

## **Keywords:**

*multilingual education, language policy, competence, nation, foreign language, communication.*

## **Ключевые слова:**

*полиязычное образование, политика языка, компетенция, нация, иностранный язык, средство общения.*



We live and work in the epoch when globalization of all spheres of human activities takes place which results in review of priorities in education. That is why multicultural together with informational and communicative competences nowadays are determined by the world educational community as a basic educational competence and one of the main trend is to form world educational area. The actuality of multicultural and multilingual education is defined by universal world tendency to the integration into economic, cultural and political spheres. We understand multilingual education as an aimed process of exposure to world culture by means of languages when these learning languages are the ways to achieve the spheres of special knowledge, to acquire cultural-historic and social experience of different countries and peoples.

Nowadays, multicultural education in the Republic of Kazakhstan is one of the main and new trends in the system of higher education. It is university which is considered as a main stage in the process of formation and development of multicultural personality. It is the stage when values and life principles are cognitively formed. Only university is able to provide positive environment to a student which provides harmonic combination of development of humanistic features in a person with an opportunity of full realization of its national, cultural and ethnical needs. According to the objectives set in state program on education development of the RK for 2011-2020 years by President of the Republic of Kazakhstan and cultural program “Language trinity” which says all Kazakhstani citizens will have to acquire 95% Kazakh language, 25% Russian language and 25% English language by 2020.

One of the most important aspects of the economic and social modernization in Kazakhstan's society is the policy in the field of language. The attention of the Nation's Leader to this component of the state policy is obvious and merits the most careful study and analysis, since it is in our republic that a unique project initiated by the Head of State is implemented - the Trinity of languages. In the modern multilingual and multicultural world, the problem of language conjugation is more urgent than ever, and the search for effective and viable programs in the field of languages on the consolidation of societies. In this regard, the significance and relevance of the multilingual education, which is the result of the introduction of the President's idea of the Trinity of languages, is beyond doubt.

Multilingualism as an important direction of the development of mankind was realized long ago. Today it is impossible to imagine that somewhere else there are countries whose people have only one language. And in reality there are no civilized states where only one nation would live. For the normal functioning of any multinational state, the formation of bilingualism and multilingualism is very important.

Language policy of the Republic of Kazakhstan. Kazakhstan is a multiethnic country. Life has developed in a way where people of different nationalities live here in one big friendly family, get acquainted with the languages of representatives of other nationalities, learn their languages. The most important strategic goal of Kazakhstan's education is, on the one hand, the preservation of the best Kazakhstani educational traditions, on the other hand, the provision of graduates with international qualifications, the development of their linguistic consciousness, based on mastery of state, native and foreign languages.

In Kazakhstan, special attention is given to the study of languages of people inhabiting this country. Here the Kazakh language is a state language, and the Russian language is the language of interethnic communication. Under the state program, new generation textbooks are published in the country in six languages: Kazakh, Russian, Uighur, Uzbek, Turkish and German. Foreign languages are studied in all schools. If we take into account the fact that the training is conducted in the state, Kazakh, and the language of interethnic communication, in Russian languages in schools, colleges and universities, and in the curricula of all educational institutions it is envisaged to study, in addition to Russian, at least one other foreign language that a bilingual situation has already been formed in Kazakhstan and there is a tendency for multilingual education.

“Now in Kazakhstan, multilingualism is basically established as the most important direction of the culture of interethnic communication. A person who knows the language of another people in addition to his native language, gets the opportunity to communicate with a large number of people, to join the material and spiritual wealth produced by native speakers of another people, to get closer and deeper into his history and culture”.

In the opinion of President N. Nazarbayev “... Kazakhstan is unique and strong with its multinational composition. A unique multicultural space has formed on its land ... The multiculturalism of Kazakhstan is a progressive factor in the development of

society. The Eurasian roots of the peoples of Kazakhstan make it possible to connect Eastern, Asian, Western, European flows and create a unique Kazakh variant of the development of multiculturalism”.

To ensure the achievement of an internationally standard level of proficiency in several foreign languages, we formulated the concept of multilingual education. It assumes the formation of a multilingual personality with a certain selection of content, the principles of instruction, the development of a special technology using multilingual phrasebooks, dictionaries and educational methodical literature, which would indicate the similarities and differences in the basic, intermediate and new language of instruction. In the new technology of teaching it is necessary to ensure the identity of the content of instruction in the second and third languages, beginning with universal linguistic phenomena, to pass to the language specific for the new, studied. A polyphonic personality is a model of “a person considered from the point of view of his readiness to produce speech acts, to create and accept works” (utterances and texts) in three or more languages.

Relying on the theory of Y.N. Karaulov, we distinguish certain levels of the language personality. The generalized preparedness model of a poly-lingual personality presented below for the threshold level of education is correlated with the phonetic, lexical and grammatical minima specified above, which will be discussed below.

Ready model. Verbal-semantic level of a poly-lingual personality.

1. Readiness for pronunciation, perception and distinction of sounds, sound combinations of French and Russian languages:

- readiness to distinguish the boundaries of words, to feel and to distinguish the specific stress of French (on the last syllable) and Russian (mobile);

- readiness to distinguish intonational constructions of learned languages.

2. Readiness for nominations, using the sign system of three languages (the individual's ability to associate with objects and phenomena of sound complexes of three languages):

- readiness for vocabulary reception in French and Russian;

- readiness to choose words in three languages;

- readiness to use linguistic terminology in the studied languages.

The thesaurus level of a multilingual person.

3. Readiness for reception of grammatical structures of French and Russian languages:

- readiness for speaking in French and Russian;
- mastering the norms of spelling;
- preparedness to write in three languages;
- readiness to understand and reproduce grammatical models in speech.

Motivational level of a multilingual personality.

4. Quality of reading and retelling:

- readiness to produce and perceive texts of everyday use, i.e. possession of "everyday language";

- possession of the rate of spontaneous speech;
- readiness to support dialogue, distinguish replicas, ask questions;
- readiness to retell the text;

-willingness to tell the extent of the program and express your own judgment on the topic.

Levels of formation of a multilingual personality are to some extent conditional, since they can have a wide variety of combinations.

As a fundamental objective of teaching foreign languages is becoming the formation of a multicultural, multi-lingual personality with informational, communicative and intellectual needs, abilities and competencies, which will enable it to function successfully in the context of intercultural communication and professional-language activity as a subject of foreign-language cognition, foreign-language communication and foreign-language creativity.

Multilingual competence is not just the possession of several foreign languages. The polyvalent competence is the mastery of the system of linguistic knowledge, the ability to identify similar and different linguistic organizations of different languages, understanding the mechanisms of functioning of the language and algorithms of speech actions, possession of meta-cognitive strategies and developed cognitive ability. Polytypical competence is not the sum of knowledge of specific languages, but it represents a single complex, often asymmetric configuration of competences, on which the user relies. It improves understanding of the methods and process of learning foreign languages and develops the ability to communicate and act in new situations.

The multilingual competence makes it possible and successful to independently master the basics of unfamiliar languages, therefore the competence of multilingualism can be considered not only as the possession of several foreign languages, but also as the ability to learn foreign languages, the possession of "a sense of language", the desire and the ability to independently learn foreign languages.

For successful implementation of the requirements of the state educational standard, a different approach to the study of a foreign language is needed. This is due to several reasons: the learning process takes place in an artificial language environment; until recently, a foreign language was considered a secondary discipline. Very often students' interest in the subject decreases, they face apathy, indifference, anxiety caused by the difficulties with the study of the subject. Therefore, one of my main tasks as a teacher of a foreign language is to maintain interest in the subject, the desire to work from day to day. In order to make students not lose this interest, it is necessary not only to know your subject, but also to look for new methodical techniques that develop cognitive interest in teaching.

And our school is one of the "links", from which a constructive worldview, called the President of the country "a bridge" in the dialogue of cultures, is being built.

The modern language situation in Kazakhstan makes it possible to speak of the trinity of languages as an essential factor in strengthening public harmony. The diversity of cultures and languages, their equal co-existence, are the unconditional property of our country, and the ongoing language policy ensures observance of the linguistic rights of all ethnic groups, and provides a free choice of language for communication, education, and creative needs. The positive development of trilingualism for the Kazakh community is possible by providing a single political, ideological, and cultural platform. And this platform has already been set by the President in explaining the essence of the project "The Trinity of Languages" - studying Kazakh as a state language, Russian as a language of interethnic communication and English as a language of successful integration into the global economy.

## References

ELIZAROVA G.V. Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam: uchebnoe posobie / G.V. Elizarova. - SPb.: 2005. - 352 s.

Gosudarstvennoj programma funkcionirovanija i razvitija jazykov v Respublike Kazahstan na 2011-2020 gg. Astana, 2011.

<http://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-lichnost-filologa-psikhologingvisticheskoe-issledovanie#ixzz4VZl48f3A>.

NAZARBAEV N.A. Social'naja modernizacija Kazahstana: Dvadcat' shagov k Obshhestvu Vseobshhego Truda // Kazahstanskaja pravda. — 2012. — № 218-219. 10 julya.

Plan nacji - 100 konkretnyh shagov po realizacii pjati institucionnyh reform Glavy gosudarstva Nursultana Nazarbaeva Astana, 2015

### **Resume:**

*Socio-cultural, political, demographic and economic changes are taking place in Kazakhstan, the current language situation condition on a difficult mechanism of formation of new Kazakh identity. The study of language preferences, attitudes toward the reforms and the changes taking place in society is an important component of the research that contribute to the functioning of the language policy of the country, particularly in the formation of Kazakh identity as a whole. One of the key aspects of transformations taking place in Kazakhstan is the development of issues related to the implementation of multilingualism policy, according to which every citizen of Kazakhstan should know a minimum of three languages: Kazakh, Russian and English.*

### **Резюме:**

*Социально-культурные, политические, демографические и экономические изменения происходят в Казахстане, состояние нынешней ситуации на сложном механизме формирования новой казахской идентичности. Изучение языковых предпочтений, отношение к реформам и изменениям, происходящим в обществе, является важной составляющей исследований, которые способствуют функционированию языковой политики страны, особенно в формировании казахской идентичности в целом. Одним из ключевых аспектов преобразований,*

происходящих в Казахстане, является разработка вопросов, связанных с реализацией политики полиязычия, согласно которой каждый гражданин Казахстана должен знать как минимум три языка: казахский, русский и английский.

**Zhrnutie:**

*Socio-kultúrne, politické, demografické a ekonomické zmeny v Kazachstane a súčasné jazykové podmienky vyústili do formovania novej Kazašskej identity. Viacjazyčné vyučovanie, postoje odbornej i laickej verejnosti k školskej reforme a zmeny v oblasti verejného sektora sa prejavujú v dôležitých otázkach, týkajúcich sa jazykovej politiky v krajine a formovanie novej identity ako celku. Táto transformácia má dopad predovšetkým na budúcnosť Kazachstanu, v ktorom by mal každý občan ovládať minimálne tri jazyky: kazašský, ruský a anglický. Prezident krajiny predstavil štátny program zameraný na rozvoj vzdelávania v krajine, ktorého cieľom by malo byť dosiahnutie trojjazyčnej kompetencie a do roku 2020 by mal každý občan Kazachstanu ovládať 95% kazašského jazyka, 25% ruského a 25% anglického jazyka.*

**Author's address:**

1. **Akhmetova Gaukhar Khairullova**, teacher, master of pedagogical sciences.
2. **Bakirova Zhamilya Makhsudovna**, senior teacher, master of pedagogical sciences.

Workplace: Department of Foreign languages, Russian language and literature,  
Arkalyk State Pedagogical Institute, Kazakhstan.

Workplace address: Auelbekova 17 st., Arkalyk, Kazakhstan.

e-mail: [pkkriya@mail.ru](mailto:pkkriya@mail.ru)

phone number: +77011872188; +77788249111

# ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Анапин Е.Х., Байдалина Ж.Ж., Штатбаева Г.С.  
Аркалыкский государственный педагогический институт  
Казахстан

## **Аннотация:**

*В данной статье говорится о групповом обучении как об одной из эффективных технологий. Взаимодействие и умение работать в сотрудничестве учит детей к анализу и передачи информации, решать поставленные задачи. О возможности осуществлять разноуровневый подход к преподаванию и обучению иностранного языка, который способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся.*

## **Abstract:**

*This article talks about group training as one of the effective technologies. Interaction and ability to work in cooperation to teach children to analyze and pass on information and solve their tasks, on the possibility of implementing a multilevel approach to teaching and learning a foreign language that promotes development.*

## **Ключевые слова:**

*коммуникативный компетенция, мотивация, социальное взаимодействие, личная отчетность, дискуссия, интенсификация, учебный процесс, комплексные задачи, рефлексия*

## **Key words:**

*communicative competence, motivation, social interaction, personal reporting, discussion, intensification, learning process, complex tasks, reflection*



Основная задача педагогического процесса в современной школе – это развитие ребенка.

Что можно сделать, чтобы ученики с разным потенциалом приобрели как можно больше знаний, умений и навыков? Как решить проблему нехватки времени, когда за сорок минут нужно обеспечить эффективную работу каждого из учеников?

В последние годы групповое обучение стало одной из эффективных и популярных технологий. Умение работать самостоятельно и достигать поставленных целей очень важно. Но мы призваны готовить детей к жизни в мире взрослых, где в наше время большую роль приобретает умение сотрудничать и вместе решать поставленные задачи. Стремительное развитие экономики возможно прежде всего благодаря высоким технологиям и сверхскоростному процессу накопления, анализа и передачи информации, и нормой профессиональной деятельности становится взаимодействие нескольких команд, решающих комплексные задачи, которые не под силу выполнить в одиночку.

Обучение иностранному языку в школе преследует основную цель: развитие коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, то есть овладение иностранным языком как средством общения.

Именно на принципе сотрудничества и строится групповое обучение. Любое задание в контексте группового обучения строится таким образом, чтобы каждый участник группы активно работал в течение определенного времени. Например, используя работу в группах на уроке английского языка с целью развития навыков устной речи, мы предоставляем возможность каждому ученику говорить в течение 10—15 минут на одном уроке. Одним из преимуществ данной технологии является интенсификация учебного процесса, что в большинстве случаев приводит к повышению успеваемости.

Еще одним преимуществом группового обучения является возможность осуществлять разноуровневый подход к преподаванию иностранного языка. Учителя, использующие работу в группе, без особого труда могут обеспечить учеников с разным потенциалом и способностями разноуровневыми заданиями. При этом ученик, считавшийся самым “слабым”, почувствует себя способным

выполнить данное ему задание, что в конечном итоге повысит его мотивацию к изучению данного предмета. Групповое обучение основывается на четырех основных принципах: социальное взаимодействие, позитивная взаимозависимость, личная отчетность и равная доля участия каждого.

Принцип позитивной взаимозависимости заключается в том, что успешное выполнение работы всей группой зависит от результатов работы каждого из участников этой группы.

Способов достижения позитивной взаимозависимости, и выбор того или иного способа зависит от типа задания и воображения учителя

В принципе личной отчетности, очень важно обратить внимание всех участников группы на то, что успех зависит не только от слаженной работы всей группы в целом, но и от личного вклада каждого ученика. При планировании групповой работы учитель должен продумать, каким образом каждая группа будет представлять продукт совместной работы. Публичное выступление каждого ученика группы должно являться необходимым условием презентации результатов работы. И, наконец, очень важно, чтобы работа в группах была спланирована таким образом, чтобы обеспечить участие каждого в равной степени.

В групповой учебной деятельности учащихся успешно формируются умения учиться, планировать, моделировать, осуществлять самоконтроль, взаимоконтроль, рефлексию и т.д. Важную роль она имеет в реализации воспитательной функции обучения. В групповой учебной деятельности воспитывается взаимопонимание, взаимопомощь, коллективность, ответственность, самостоятельность, умение доказывать и отстаивать свою точку зрения, культура ведения диалогу.

Теперь обратимся к проблеме формирования групп. Ученики должны знать, с какой целью они будут работать в группах, каковы преимущества работы совместно с другими учениками в рамках именно этого предмета, сколько времени будет затрачено на работу в группах; также учитель должен разъяснить ученикам, что они могут оказаться в группе не со своими друзьями, но это не означает, что между членами группы не должно быть взаимоуважения и

взаимопомощи. Такие вопросы ученики могут обсудить в группах и лишь затем с учителем: это настроит их на работу в будущем.

Например формировать группы по четыре человека. Такое деление позволяет организовать наиболее эффективную работу в парах внутри одной группы: каждый из участников группы может последовательно работать в трех разных парах (принцип социального взаимодействия).

При организации группового обучения на стадии формирования групп учителю приходится выбирать наиболее подходящий для данного вида работы тип группы. Как сделать правильный выбор, чтобы обеспечить наиболее эффективную работу групп? Существует множество разных типов групп. Выбор того или иного типа зависит от целей, которые преследует учитель при организации работы в группах.

Многие учителя в области группового обучения считают разнородность групп определяющей характеристикой этой методики. Разнородные группы обычно формируются по принципу: один “сильный”, два “средних” и один “слабый” ученик, при этом желательно в группу поместить как девочек, так и мальчиков, а в случае если в классе есть ученики разных национальностей, разнообразить состав группы и по этому признаку. При обсуждении какой-либо темы с целью спровоцировать дискуссию формируются тематические группы, в состав которых входят ученики с разными точками зрения.

Базовая группа - это группа, формируемая учителем на длительный срок (например, на полугодие), участие в ней чередуется с участием в других типах групп. Базовые группы формируются учителем в начале учебного года/четверти, учитель должен принимать во внимание психологическую совместимость учеников, поскольку им предстоит работать в одной группе в течение длительного времени. Нужно также учитывать тот факт, что ученики со временем привыкают к составу своей постоянной (базовой) группы, поэтому необходимо периодически прибегать к так называемому произвольному способу формирования групп, внося элемент неожиданности и разнообразия в этот процесс.

Под произвольным формированием групп подразумевается деление на группы по произвольному признаку (месяц рождения, любимый цвет волос, размер обуви и т.п.).

Наиболее распространенным способом формирования произвольных групп является так называемая “шеренга”, когда ученики выстраиваются в один ряд по определенному признаку, например по цвету глаз, волос, по месяцам рождения или знакам Зодиака (на уроках иностранного языка это хорошая возможность повторить ту или иную лексику), и учитель делит их на необходимое количество групп.

С успехом практикуется структура, получившая название “пила”, или “американская мозаика” (jigsaw). Такая структура используется в основном на этапе введения нового дополнительного материала. Учитель готовит необходимые материалы в печатном виде, при этом поделив их на четыре более или менее равные части (по количеству учеников в группе). Каждый из участников группы получает часть заготовленного материала и в течение определенного времени его прорабатывает. По истечении времени учащиеся из разных групп, работавшие с одинаковым материалом, формируют пары или новые группы и обсуждают прочитанное, выделяют наиболее важные моменты и готовятся представить материал остальным ученикам своей группы. По возвращении в свою группу они представляют свою часть материала, выступая, таким образом, в роли учителя. К концу работы в группе каждый ученик получит информацию по всему материалу. Данная структура является классическим примером использования “структурного подхода” к групповому обучению, поскольку отвечает всем его требованиям: обеспечивает взаимодействие учеников в пределах группы и класса, их взаимозависимость, личную отчетность каждого и равное участие.

Парная и групповая формы организации учебной деятельности дают возможность включать в активную работу практически всех учеников класса, воспитывать у ребят чувство ответственности друг за друга.

Полезные рекомендации по организации работы в группах:  
Кратко, ясно и четко объясните задание.

Учащимся требуется некоторое время для того, чтобы научиться работать вместе, если это группы сменного состава - не торопите их.

Работу в группах не следует затягивать. Определите время для подготовки задания и четко его соблюдайте. (Лучше дать короткий, чем длинный отрезок времени для подготовки и спустя несколько минут предупредить учащихся, что им остается, к примеру, 2 минуты.).

Не вмешивайтесь в работу после ее начала, не прерывайте учащихся в процессе общения и обращайтесь внимание только на те ошибки, которые мешают процессу общения. Остальные ошибки отмечайте для себя, чтобы впоследствии поработать над ними дополнительно.

Во время подготовки групповых заданий пройдите по классу, слушая то, что обсуждают участники групп, но не останавливайтесь надолго, так как Ваше присутствие мешает работе.

Объяснение заданий, процесс подготовки, контроль, подведение итогов группового общения должны проводиться на иностранном языке.

Для тех учащихся, которые заканчивают раньше, следует предусмотреть дополнительные задания, чтобы они не отвлекали учащихся других групп.

Выслушайте мнение представителей из каждой группы.

Оцените работу учащихся или прокомментируйте. При этом делайте акцент на наиболее удачные моменты в общении (правильно подобранный языковой материал (лексическое наполнение, разнообразие грамматических форм), использование жестов, интонации, эмоционального фона), не обходя вниманием и типичные ошибки.

Работа в группах завершается работой над ошибками. Для поддержания положительного психологического климата на уроке учителю следует исправлять ошибки безадресно. Учащиеся должны быть настроены на то, что ошибка - это естественная составная часть процесса обучения. Желательно добиваться того, чтобы ошибки исправлялись самими учащимися.

Планировать групповую работу можно уже в начальной школе, Чтобы научить младших школьников работать в группах, можно представить им памятку, раскрывающую “секреты” плодотворной совместной работы, например:

### **Список литературы:**

АРХИПОВА В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб.:АОЗТ «Интерс», 1995. 135 с.

БУХБИНДЕР В.А. и др. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – Киев, 1980. – 247 с.

ГОРЧЕВ А.Ю. Самостоятельная работы школьников по иностранному языку; условия эффективности. // Иностранные языки в школе. – 1988. – №4.

Обучение иностранному языку как специальности (для ин-тов и фак. иностр. яз): Учебное пособие / Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С. и др. – 2-е изд., испр. – М., 1982. с. 84 –97.

РЕШЕТНИКОВА З.Б. Как я поддерживаю интерес школьника в обучении английскому языку. /Иностранные языки в школе. – 2003. – №2.

Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Педагогика, 1998.

ПАССОВ Е.И. Методика обучения иностранным языкам

Интернет – ресурсы

### **Резюме:**

*Статья посвящена организации групповой формы обучения английскому языку как одной из эффективных и популярных технологии в методике обучения иностранному языку. Авторы статьи рассматривает преимущества группового обучения которая дает возможность осуществлять разноуровневый подход и преподаванию иностранного языка с целью формировать умения учащихся учиться, планировать, осуществлять самоконтроль, воспитывать взаимопомощь, умение отстаивать свою точку зрения*

### **Resume:**

*The article deals with the methods and techniques of organizing group – form of work at English lessons as the most effective and popular technology in methods of teaching a foreign language. The authors of the article consider the advantages of group – form of work for developing pupils' activity to learn, to carry out self-assessment, to defend their point of view on the given problem.*

**Zhrnutie:**

Článok sa zaoberá metódami a technikami organizácie skupinovej práce na hodinách anglického jazyka. Takáto forma práce sa považuje za jednu z najefektívnejších a často využívaných pri výučbe cudzieho jazyka. Autori článku ponúkajú niektoré príklady aktivít so žiakmi a berú pritom do úvahy najmä výhody skupinovej práce. Takáto forma učenia sa pomáha predovšetkým rozvíjať a podnecovať aktivitu žiakov, motiváciu učiť sa, zvládať sebahodnotenie alebo si obhájiť svoj názor a správne argumentovať. Interakcia a schopnosť pracovať v skupine dáva žiakom možnosť naučiť sa analyzovať, odovzdávať informácie, riešiť úlohy a to všetko s možnosťou implementácie viacúrovňového prístupu k učeniu sa a tiež k vyučovaniu cudzieho jazyka. Nesporým benefitom okrem získavania tzv. sociálnych zručností je i všestranný rozvoj cudzieho jazyka.

**Author's address:**

**Anapin Eltay Khakimovich**, senior teacher, docent.

**Baydalina Zhanar Zhumanovna**, senior teacher

**Shtatbayeva Gulmira Serikbayevna**, senior teacher, master of humanitarian sciences.

Workplace: Department of Foreign languages, Russian language and literature,  
Arkalyk State Pedagogical Institute, Kazakhstan.

Workplace address: Auelbekova 17 st., Arkalyk, Kazakhstan.

e-mail: [pkkriya@mail.ru](mailto:pkkriya@mail.ru)

phone number: +77023177191; +77028604706

## **SOME PROBLEMS OF MULTILINGUAL EDUCATION AND THEIR SOLUTION IN KAZAKHSTAN**

**Boranbayeva Akbike Berdibekovna, Bagitzhanova Sholpan  
Suenishovna  
Arkalyk State Pedagogical Institute  
Kazakhstan**

### ***Abstract:***

*This article deals with the existence of multilingual education in Kazakhstan. The paper looks at recent research dealing with trilingual education and teaching natural sciences in English. Much attention is given to some issues of multilingual education and solution of language problems of non-linguistic discipline teachers. The article is of interest to linguists who make research in the field of multilingual education for natural sciences.*

### ***Аннотация***

*Эта статья рассматривает существование полиязычного образования в Казахстане. Статья показывает последние исследования рассмотренные в трехязычной образовании и преподавание естествознания на английском. Внимания дано на некоторые результаты полиязычного образования и решения языковых проблем преподавателей нелингвистических дисциплин. Статья будет интересна лингвистам которые изучают область естествознания в полиязычном образовании.*

### ***Key words:***

*multilingual space, modern teacher, international communication, state language, non-linguistic discipline teachers, multinational language, multicultural language.*

### ***Ключевые слова:***

*полиязычное пространство, современный преподаватель, международная коммуникация, государственный язык, учитель нелингвистических дисциплин, международный язык, межкультурный язык.*



Kazakhstan is powerful with its strong multinational environment. There are living many representatives of different cultures and nations. Multilingual space of our country is the key factor of progressive development of our society as every nation and ethnic who lives in our country makes an important contribution to our Motherland. Also, our country`s contact with other countries has been increasing and the knowledge of a foreign language is much in demand among the nation. The modern Kazakh person should be able to speak at least 3 languages, because at first it is an effective medium of international communication and knowledge. According to the President N.Nazarbayev: “Knowledge of three languages should become a standard practice for us. Kazakhstan has to know its official language- the Kazakh language. The Russian language is the language of our big neighbor and one of the six UN languages. This language enabled us to access the great literature, the great culture. That is why we should not forget it, or put it aside, every language is wealth for a person. Thus we can remember the words of Charlemagne “To have another language is to possess a second soul”. We need the English language to enter the global arena. Out of 10 million books published in the world 85% are in English. The science, all the new developments and information - they all are in English nowadays” [1]. Therefore, in the world we live in today, the development and learning of language is an expedient activity. It is important to note that foreign language acquisition stands in contrast to the first language acquisition. However, there are some problems of contrasting these languages in the sphere of natural sciences which we begin experiencing in schools. Our country decided to teach natural sciences in the English language from desire for new knowledge and for best qualified future generation. Nowadays we put a great challenge for our natural sciences` teachers to speak and understand the speakers of the English language because we have not written books that would reflect natural sciences in our country in the English language. However, some parents think that school-children can implicate the words of mother tongue with other languages. After all, our mother tongue can be forgotten, due to the great demand in foreign languages in the country. But English is the language of international communication. It is also considered as the most needed language, because it is known almost in every country in the world. That is why multilingual education in Kazakhstan is one of the main tendencies in the sphere of education. English language is taught at kindergartens, schools and universities. According to our president, English

language will be taught not only in high schools, it also involves the comprehensive schools where English was the subject of foreign language. This means the lessons will be taught in English language and it is the great opportunity for our children to study scientific side of English and open new knowledge, to see the world from the view of English speakers. The essential benefits of knowing foreign languages is that our children will become those who can understand and communicate with other nations, think in different ways and know their own possibilities.

The state program (for 2011-2020) states, “in the process of elaboration of this program, the experience of more than 30 countries in legal regulation of state language policies was examined” [2]. Unfortunately, we were not able to identify these 30 countries in the course of this study. The program of development of education system in the Republic of Kazakhstan for the years 2011- 2020 was approved for the purpose of implementation of decree №922 of the President of Kazakhstan dated February 1, 2010 “On the strategic development of the Republic of Kazakhstan till 2020”. According to this program, starting from 2011, the multilingual teaching staff training is carried out. For this training, the state compulsory education standard foresees the increase in number of credits for foreign languages in the cycle of basic classes; and changes are introduced to the education programs. It is expected to increase the number of teachers of natural sciences and mathematics speaking three languages up to 15% by 2020. The network of specialized secondary schools for gifted children has been also formed. There are 33 schools teaching in three languages in the country today [3]. In these schools, mathematics, physics, chemistry, and biology are taught in English. Educational and cultural activities to increase students' interest in the discipline and to improve the level of education and self-discipline, as well as creative work weeks, creative work ten days, and other cultural events are carried out in three languages [4]. The issues of the multilingual teaching process are difficult and comprehensive.

The last research analysis of multilingual education in Karaganda State Technological University shows burning issue of insufficient language training of teachers of non-linguistic disciplines, because linguistic teachers study target language during two or even more years and ideas of teaching natural sciences in English is seemed impossible. There are also existed the absence of domestic textbooks in English on profiling subjects and the lack of a regular system of professional development

abroad for teachers conducting classes in a foreign language. In order to find effective ways to train a multilingual teachers` staff, the following problems must be solved:

- Lack of correspondence between existing qualification demands and characteristics with the requirements of a multilingual specialist;
- Absence of normative and program-methodological manual of the multilingual education;
- The lack of unified concept for the training of multilingual teachers` staff on the basis of a competence approach.

This problems will be solved after the assessing the results of multilingual specialists in the sphere of education. So, the language Policy of Kazakhstan puts forward "a reasonable transformation of language culture based on the equitable use of three languages: state, international and intercultural communication "and allows us to gradually enter the mobile mega-cultural world. However, according to some learners teachers of non-linguistic disciplines have Elementary level of the English language, poor vocabulary, grammatical errors and also poor pronunciation. To expand the number of non-linguistic teachers, English teachers must help them by preparing electronic vocabulary in each lesson, and it would be encouraged to be appropriate to the theme in the form of Glossary. The themes should be accompanied with listening to the glossary which is printed material, so the non-linguistic teachers could easily perceive the English language. Current situation shows that well educated and best qualified teachers at schools are middle aged or old teachers, because they have a lot of experience and proven education of their subject. So, when linguists have taught them they notice that their physical and psychological abilities do not allow them to remember the given knowledge and difficult structure of the English language.

The lack of textbooks and teaching aids in English in the disciplines studied seems to be a problem. Unfortunately, the library and the reading rooms of schools have not enough printed materials on natural sciences in the English language. This is probably due to their high cost. And we, linguists of Kazakhstan must prepare textbooks for non-linguistic disciplines corresponding with teachers of natural sciences.

## References:

ZHUMZHUMINA A. Nazarbayev calls Kazakhstan to learn English *retrieved from*: <https://en.tengrinews.kz/edu/Nazarbayev-calls-Kazakhstan-to-learn-English-24393/>

The state program on development and use of languages in the Republic of Kazakhstan for the years 2011-2020.

The state program on development of education in the Republic of Kazakhstan for the years 2011- 2020. <http://www.edu.gov.kz>

SEYLKHAN, A. K. The scientific and practical significance of multilingual education in context of advanced training. [http://www.elarna.com/koru\\_kk.php?id=348202](http://www.elarna.com/koru_kk.php?id=348202)

## Resume:

*The article revealed the problem of multilingual education. Current situation in the country gives preference to knowing several languages. The representatives of the country have been planning to change the educational content of some subjects into the English language. It means natural sciences would be taught in English at schools. Teachers of non-linguistic disciplines have learnt the English language for at the last a year. Nowadays they began teaching their subjects in English. Their experience shows that they have difficulties using English at the lesson. The article brings forward the problems of non-linguistic teachers in a multilingual education process. It also searches the ways of teaching natural sciences in English easier and more comprehensible.*

## Рецензия:

*Статья раскрывает проблемы полиязычного образования. Текущая ситуация в стране отдаёт предпочтение к знанию иностранных языков. Представители страны планируют изменить содержания некоторых предметов на английский язык. Это значит предметы естествознания будут обучаться на английском языке в школах. Учителя нелингвистических дисциплин прошлым годом прошли обучения. На сегодняшний день они начали преподавать свои предметы на английском. Их опыт показывает, что они имеют трудности в преподавании своих дисциплин на иностранном языке. Статья выдвигает проблемы учителей нелингвистов в процессе полиязычного обучения. Также изучаются легкие и понятные пути преподавание дисциплин естествознания на иностранном языке.*

**Resumé:**

*Príspevok sa zaoberá problematikou viacjazyčného vzdelávania v Kazachstane. Súčasná situácia v krajine si vyžaduje vedomosť viacerých jazykov. Zástupcovia krajiny plánujú zmenu vzdelávacieho obsahu niektorých predmetov v rámci anglického jazyka. To znamená, že prírodné vedy by sa učili v škole v angličtine. Učitelia ne-jazykových disciplín sa učili anglický jazyk jeden rok a v súčasnosti začali učiť svoje predmety v angličtine. Ich skúsenosti však ukazujú, že majú ťažkosti s používaním angličtiny na hodine. Ich komunikatívne zručnosti a odborná slovná zásoba nie sú po jednom roku štúdia na takej úrovni, aby mohli vyučovať odborný predmet v cudzom jazyku. Príspevok predstavuje problémy učiteľov ne-jazykových disciplín vo viacjazyčnom vzdelávacom procese a tiež sa usiluje nájsť spôsoby, ako uľahčiť a pochopiť prírodné vedy v angličtine.*

**Author's address:**

**Akbike Boranbayeva**, master teacher, Arkalyk State Pedagogical Institute, Faculty of Pedagogics and Philology

**Sholpan Bagitzhanova**, head teacher and master of Pedagogics, Arkalyk State Pedagogical Institute, Faculty of Pedagogics and Philology

Kostanay region, Arkalyk, Auelbekova 17

[Boranbaeva.akbike@mail.ru](mailto:Boranbaeva.akbike@mail.ru), 8-775-968-48-48

# OBSAH POJMU FRAZEOLÓGIA PRE MASMEDIÁLNU PRAX A JEJ VÝVIN

**Andrej Habiňák**

**Abstrakt:**

*Jedno z možných riešení otázky skvalitnenia rečového prejavu v masmédiách by sme nemuseli hľadať v blízkej či ďalekej budúcnosti, ale práve naopak - mohli by sme ťažiť z minulosti, z histórie. Máme na mysli nielen prvky parémie, ale i celú frazeológiu. Je špecifická svojou pestrosťou a múdrosťou, v ktorej sa odzrkadľujú zachytené dlhoročné skúsenosti predchádzajúcich generácií, ich dôvtip a inteligencia. Príspevok sa venuje obsahu pojmu frazeológia a jej vývinu.*

**Abstract:**

*One of the options how to solve the question of improving the language in mass media does not have to be looked for in the near or far future. On the contrary, we could find the inspiration in the past, in the history. We speak not only about the proverbs and sayings, but phraseology as such. It is typical with its diversity and wisdom reflecting long-time experience of previous generations, their wit and intelligence. The paper deals with the content of the term phraseology and its development.*

**Kľúčové slová:**

*frazeológia, frazeologizmus, etapy vývinu, masmédiá, kultúra.*

**Key words:**

*phraseology, fixed expressions, development stages, mass media, culture.*

Ústrednou témou nášho príspevku bude frazeológia, frazeologické jednotky a ich uplatnenie v komunikačnej praxi, pretože frazeológia ako „výdatný prostriedok rukolapne obrazného, účinného, stručného a pritom zrozumiteľného vyjadrovania“ (Miko, 1989, s. 7) plní špecifickú úlohu v spoločenskej i masmediálnej komunikácii.

V prvej časti sa venujeme frazeologickej problematike všeobecne, t. j. vývinu frazeologickej teórie, vymedzeniu frazeológie a jej postaveniu v jazyku, vzniku a

vlastnostiam FJ a napokon aj definovaniu základnej jednotky frazeológie. Vychádzali sme predovšetkým z publikácií J. Mlacka, J. Mika, P. Ďurča, F. Čermáka. Usilovali sme sa zachytiť viaceré pohľady na niektoré otázky všeobecnej frazeológie.

Ako približuje J. Mlacek, historické slovníky zaznamenávajú, že pomenovanie frazeológia sa prvý raz vyskytlo v názve grécko-latinského slovníka od M. Neandra roku 1558. Postupne sa začalo širšie uplatňovať v lexikografickej tvorbe a najčastejšie konkurovalo názvu idiomatika. Od začiatku sa ním označovali najmä slová a zvraty typické pre istý jazyk, ktoré sa ťažšie prekladali do iných jazykov (Mlacek, 1976, s. 7)

Podľa J. Mika „pod frazeológiou rozumieme súhrn frazeologických jednotiek, frazeologických zvrátov, frazém v jazyku” (Miko, 1989, s. 10). Mlacek (1984, s. 9) hovorí o troch významoch, v ktorých sa pojem frazeológia uplatňuje v jazykovede a v niektorých príbuzných filologických disciplínach:

- a. súhrn všetkých frazeologických jednotiek,
- b. náuka o frazeologických jednotkách, jazykovedná disciplína,
- c. spôsob vyjadrovania istého, najmä známejšieho jednotlivca alebo spôsob vyjadrovania v istom odbore.

V dnešnej jazykovede však majú vyhranenú terminologickú platnosť len prvé dva uvedené významy“ (Mlacek, 1984, s. 10). V súvislosti s prvým uvedeným významom sa hovorilo o frazeológii v širšom a užšom zmysle. Pod frazeológiou v užšom zmysle sa rozumeli iba nevetné jednotky. “Keď sa do predmetu frazeológie zahrnuli aj obrazné ustálené vetné jednotky s komunikatívnou funkciou, vydělila sa frazeológia v širšom zmysle” (Mlacek - Ďurčo, 1995, s. 31).

Frazeológiu možno nazvať v určitom zmysle slova zhustenými dejinami jazyka a spoločnosti, pretože zachytáva v jazykovom stvárnení s istým expresívnym postojom človeka v spoločnosti v tých najrozmanitejších oblastiach na všetkých časových úsekoch vývinu jazyka i vývinu spoločnosti. Čo sa týka postavenia frazeológie v jazyku J. Mlacek (1984, s. 11) uvádza, že v priebehu vývinu frazeologickej teórie sa ako krajné póly v prístupe k frazeológii ukázali také jazykovedné koncepcie, ktoré frazeológiu vôbec neuvádzajú medzi jazykovednými disciplínami, a tie, ktoré zas frazeológiu vyčleňujú ako celkom osobitnú jazykovednú disciplínu i ako samostatnú základnú jazykovú rovinu. Výskumy však ukázali neopodstatnenosť takýchto tvrdení. Rozšírenejšie sú také prístupy k frazeologickej problematike, v rámci ktorých sa

frazeológia skúmala “raz ako zložka štylistiky, inokedy ako súčasť skladby a najčastejšie ako viac alebo menej samostatná oblasť lexikológie a lexiky. Každý z týchto prístupov sa opiera o iný príznak frazeologickej jednotky” (Mlacek, 1984, s. 14). O zaradovaní frazeológie do štylistiky J. Mlacek konštatuje: „Hoci frazeológia azda viacej ako iné jazykovedné disciplíny a iné jazykové oblasti poskytuje materiál pre štýl a štylistiku, štruktúrne nie je s ňou spätá“ (Mlacek, 1984, s. 15).

J. Mlacek napokon vymedzuje postavenie frazeológie v jazyku i v jazykovede takto: „Frazeológia je druhotná, odvodená oblasť jazyka, nadväzujúca v prvom rade na lexiku, zriedkavejšie na syntax. Ako jazykovedná disciplína je frazeológia relatívne samostatnou zložkou lexikológie” (Mlacek, 1984, s. 19).

Povahou frazeológie a jej miestom v systéme jazyka sa zaoberá tiež F. Miko. Konštatuje, že „problém frazeologických jednotiek je v tom, že fungujú akoby boli pomenovaniami, to jest lexikálnymi jednotkami (môžu podobne ako slová figurovať v slovníkoch), no majú pritom syntaktickú formu usúvzťažnenia. Akoby sa v nich krížila rovina pomenovania s rovinou usúvzťažnenia” (Miko, 1989, s. 14). Práve tieto skutočnosti F. Miko uvádza ako dôvody pre protichodné názory na miesto frazeológie v jazyku ako dôvody, prečo ju jedni zaradujú do náuky o slove a iní zas do náuky o vete. Preto v tejto súvislosti konštatuje: „Frazeologická jednotka je naozaj akoby hybridná. Z hľadiska funkcie sa zdá byť pomenovaním, no jej štruktúra je syntaktickej povahy” (Miko, 1989, s. 14 - 15). Príčinu takýchto nezhôd vo vysvetľovaní frazeologickej jednotky vidí v tom, že frazeologická jednotka sa nechápe komplexne, v jednote svojej funkcie (významu) a svojej štruktúry (formy). Za najvýhodnejšie preto pokladá komplexné chápanie, v zmysle ktorého „frazeeologizmy sú jednotky, ktoré majú syntaktickú štruktúru, no ich funkcia je lexikálna” (Miko, 1989, s. 15). Pre porovnanie uvádzame, ako v českej jazykovede F. Čermák chápe postavenie frazeológie a idiomatiky medzi ostatnými jazykovými úsekmi. Podľa neho „*frazeeologie a idiomatika jazyka vytváří více hierarchických a po stránce formální i významové vzájemně dosti odlišných úrovní, a to v rozsahu od slova k větě a jejím kombinacím. ... Funkčně je tudíž IF vždy paralelní a komplementární obvyklému, běžnému jazyku, z něhož i čerpá, od něhož se však i řadou základních principů odlišuje*” (Čermák, 1985, s. 167). Podobne ako citovaný J. Mlacek a F. Miko aj F. Čermák zdôrazňuje predovšetkým prienik s oblasťou lexikológie.



Frazeológia však môže byť i pokladnicou historických artefaktov a dokladov o živote a usporiadaní spoločnosti vo viacerých za sebou nasledujúcich generáciách. „Vo frazeológii sa výrazne prejavujú mnohé charakteristické črty typické pre príslušné obdobie, v ktorom vznikali. Ide tu aj po mimojazykové faktory, ako sú zvyky, povery, každodenný spôsob života, názory na okolitý svet i predstavy o ňom, náboženstvo, administratívno-právne a sociálne usporiadanie spoločnosti, materiálna výroba, poľnohospodárstvo, veda, kultúra a pod.“ (Skladaná, 1993, s. 7).

Ak pohliadneme do posledných desaťročí, môžeme sledovať, že tomuto kultúrno-sociologickému aspektu sa nepripisuje vždy primeraný význam, napriek tomu, že je mimoriadne dôležitý, pretože odráža, takpovediac neplánovane, aj samotný vývin slovenského jazyka. Z toho vyplýva i celkový význam frazeológie pre jazykovú kultúru, a teda tiež pre masmediálnu prax.

„Ani výskum ktoréhokoľvek nárečia by nebol úplný bez skúmania aj jeho frazeológie ako súhrnu ustálených obrazných expresívnych slovných spojení“ (Buffa, 1994, s. 7).

Frazeológia patrí medzi moderné jazykovedné disciplíny. Systematickejšie sa skúmala len v povojnovom období, u nás len od prvej polovice 50. rokov. Súčasný rozvoj tejto disciplíny však prináša nielen kvantitatívne rozširovanie, narastanie výskumov tejto jazykovej oblasti, ale aj jej teoretické prehĺbovanie. Za priekopníkov frazeológie vo svete možno pokladať predstaviteľa západnej školy – Angličana Charlesa Ballyho a zástupcu východnej školy – Rusa V. V. Vinogradova. V súvislosti s vývinom frazeologickej vedy a jej terminológiou J. Mlacek vyčleňuje štyri etapy, pričom každá z nich má svoje zvláštnosti.

Prvú etapu tohto vývinu predstavuje „obdobie pred prijatím ucelenej frazeologickej teórie“ (Mlacek, 1996, s. 21), teda u nás obdobie od začiatkov 50. rokov minulého storočia. Začiatok skutočného frazeologického bádania znamenajú tie práce, v ktorých sa zhromaždený materiál začína už i „porovnávať, triediť, opisovať, vykladať atď.“ (Mlacek, 1996, s. 22). Druhá etapa je podľa J. Mlacka „etapa zásadných zmien v chápaní aj interpretácii frazeológie“ (Mlacek, 1996, s. 25), pretože „po prvý raz sa tu frazeológia jednoznačne vymedzuje ako osobitná jazykovedná disciplína, určuje sa (pravda veľmi rozdielne) jej miesto medzi tradičnejšími zložkami náuky o jazyku, diferencuje sa predmet tejto disciplíny, jej základná jednotka, vlastnosti tejto jednotky, ako aj jej vzťahy k iným jazykovým jednotkám“. V oblasti terminológie bola „veľká, ba

až priveľká variabilita, ktorá sa stala sprievodným znakom terminologizovania frazeologických pojmov aj v ďalšom období” (Mlacek, 1996, 28). Reprezenačnými prácami tejto etapy sú štúdie V. Lapárovej, V. Budovičovej, E. Smieškovej, J. Mihála, ktoré majú v mnohom zakladateľský význam (Mlacek, 1984, s. 139). Tretia etapa je etapou najprudšieho rozmachu frazeologickej teórie a zároveň etapou dotvárania ucelenej frazeologickej terminológie (Mlacek, 1996, s. 28). Dôležitým medzníkom bola v tejto súvislosti samarkandská konferencia konaná v r. 1971, pretože „práve na nej a v materiáloch z nej sa urobil zásadný metodologický krok” (Mlacek, 1996, s. 29). Dovtedy rozhodujúce kritérium ekvivalentnosti frazeologizmu a slova pri určovaní hraníc frazeológie, zavedené Ch. Ballym, sa zamietlo a nahradilo sa súvzťažnosťou frazeologizmu a slova. „Súvzťažnosť sa totiž pochopila ako mnohodimenzionálna analogickosť, ale nie totožnosť obidvoch jednotiek” (Mlacek, s. 1996, s. 29). V tomto období „sa zjemňuje pojmoslovný aparát na odlíšenie frazémy od iných jazykových jednotiek, najmä od voľného spojenia (syntagmy) na jednej strane a od síce ustálených, ale skôr lexikálnych ako frazeologických slovných spojení (tzv. združených pomenovaní) na druhej strane” (ibid, s. 29). Skúmajú sa gramatické i štylistické vlastnosti frazémy, pričom sa začína preferovať určovanie frazémy skôr podľa nejakého zoskupenia istých poznávacích znakov a „pripúšťa sa možnosť, že niektorá z vlastností nie je pri istých jednotkách zastúpená v absolútnej miere” (ibid, s. 29), čím sa otvorili „nové okruhy frazeologických problémov, napr. otázky frazeologickej variantnosti, aktualizovania a inovovania frazém” (ibid, s. 29). V oblasti terminológie, „výsledkom uvedených zmien je priamo boom nových termínov” (Mlacek, 1996, s. 30). Druhú polovicu 70. rokov možno najmä vďaka monografii J. Mlacka Slovenská frazeológia (1977) charakterizovať ako „zásadný krok na ceste ku konštituovaniu frazeológie ako samostatnej jazykovednej disciplíny u nás” (Ďurčo a kol., 1992, s. 20). Štvrtú J. Mlackom uvádzanú etapu reprezentuje v našich podmienkach obdobie od začiatkov 80. rokov (Mlacek, 1996, s. 21). Je to obdobie, v ktorom sovietska frazeologická škola stráca svoje dominantné postavenie v oblasti frazeologického výskumu. Frazeologické výskumy sa totiž rozrástli aj v nemeckej a anglofónnej jazykovej oblasti a „vychádzajú z celkom odlišných metodologických a teoretických základov” (Mlacek, 1996, s. 33), v dôsledku čoho sa aj do našej teórie dostávajú nové pojmy a nové termíny, napr. termín *frazolexéma* (označenie frazém, ktoré korešpondujú s lexikálnou jednotkou, s

lexémou) a *frazeotextéma* (označenie frazém korešpondujúcich s textovou jednotkou, textémou) oproti pojmom frazéma s komunikatívnou a frazéma s nominatívnou funkciou alebo frazeologický výraz, zvrät a fráza, ktoré sa v našom názvosloví uplatňujú pri konštrukčnej a funkčnej klasifikácii (Mlacek, 1996, s. 32 - 34). Osemdesiate roky teda možno označiť za “*obdobie vnútorného členenia a diferenciacie frazeológie a vetvenia frazeologických výskumov*” (Ďurčo a kol., 1992, s. 20). P. Ďurčo (1996, s. 92 - 93) konštatuje, že koncom 80. rokov bolo badať istú stagnáciu frazeologickej teórie, ba že možno hovoriť aj o jej kríze. Prelom podľa neho znamenajú 90. roky, keď “*iniciatívu v oblasti frazeologických výskumov prevzala od slavistiky germanistika, ktorá sa nechala dobre informovať o frazeologických výskumoch v slavistike...*” (Ďurčo, 1996, s. 92).

Hoci sme v predchádzajúcich riadkoch načrtli vývin slovenskej frazeológie, považujeme za dôsledné uviesť aj najdôležitejšie práce našich jazykovedcov, ktoré takisto ilustrujú bádanie v danej problematike od začiatku päťdesiatych rokov 20. storočia.

#### **Štúdie v odbore:**

LAPÁROVÁ, V.: *Ustálené spojenia a frazeologické jednotky, ich podstata a hranice*. Lexikografický zborník, Bratislava, 1953.

Charakteristika: Táto štúdia bola prvým rozpracovaním Vinogradovovej koncepcie frazeológie v slovenskej jazykovede.

Prínos: Svojou informatívnou hodnotou umožnila i urýchlila širší rozvoj tejto disciplíny u nás.

BUDOVIČOVÁ, V.: *Exemplifikácia a frazeológia*. Slovenská reč č. 19. Bratislava, 1954.

Charakteristika: Pokus o objasnenie termínov, ako napríklad frazeologická jednotka, typické voľné spojenie, čakatelia frazeológie...

Prínos: Uvedenie nových pojmov do praxe, konštatovanie o významovej platnosti frazeológie.

SMIEŠKOVÁ, E.: *Exemplifikácia a frazeológia v jednojazyčnom slovníku*. Slovenská reč. 19. Bratislava, 1954.

Charakteristika: Dopĺňa a spresňuje niektoré definície a charakteristiky K. Budovičovej o odborných termínoch vo frazeológii.

Prínos: Najsystematickejšie v našej jazykovede sledovala problémy slovenskej frazeológie. Sledovala problematiku jazykovej kultúry, otázku fungovania frazeológie v publicistike, pripravila lexikografické spracovanie frazém pre školskú prax.

MIHÁL, J.: *Zo slovenskej frazeológie*. Slovenská reč č. 24. Bratislava, 1959.

Charakteristika: Ako jeden z prvých načrtol, že frazeológia nepatrí do skladby (vtedajší rozšírený názor), ale skôr k štylistike. Usiloval sa o štylistickú klasifikáciu frazeologizmov.

Prínos: Venoval sa zhromažďovaniu dialektickej frazeológie.

IVANOVÁ – ŠALINGOVÁ, M.: *Príslovie, porekadlo a úslovie*. Slovenský jazyka literatúra v škole. Bratislava, 1958.

Charakteristika: Objasňovanie tradičných pojmov po prijatí novej koncepcie frazeológie.

Prínos: Participácia pri riešení tradičných otázok frazeológie.

### **Niektoré ďalšie práce:**

PALENČÁROVÁ, J.: *Frazeologické jednotky v učebných textoch na 1. stupni ZŠ*. Slovenský jazyk a literatúra v škole č. 5-6 / 2004. Bratislava, 2004.

Horecký, J.: Kontaminácia vo frazeológii. - In: Jazykovedné štúdie. 13. Ružičkov zborník. Red. J. Horecký. Bratislava, Veda, 1977, s. 195 - 201

Mlacek, J.: Homonymia pri jednom druhu syntaktických frazeologizmov. - Slovenská reč, 43, 1978, s. 255 - 256.

Mlacek, J.: Valenčná charakteristika slovesných frazém. - Slovenská reč, 44, 1979, s. 214 -220.

Miko, F.: Frazeológia a kultúra reči. - Slovenský jazyk a literatúra v škole, 25, 1978/79, s. 198 - 201.

Ďurčo, P.: Motivovanosť frazeologických jednotiek a typológia ekvivalentov. - Jazykovedný časopis, 40, 1989, s. 33 – 41, rus. res. s. 41.

Ďurčo, P.: Textotvorné využitie frazeologických jednotiek. - In: Textika a štylistika. Zborník príspevkov z celoštátnej štylistickej konferencie. Bratislava 29. – 31. 1. 1986. Red. J. Mistrík. Bratislava, Univerzita Komenského 1989, s. 101 – 104.

Ďurčo, P.: Modelovanie vo frazeológii. Poznámky k moskovskej frazeologickej škole. - Slovo a slovesnosť, 52, 1991, s. 138 – 144.

Ďurčo, P.: Z výskumu slovenskej idiomatiky, frazeológie a paremiológie. - Slavica Slovaca, 27, 1992, s. 187 – 206 (spoluautori J. Mlacek, Z. Profantová, J. Skladaná).

Ďurčo, P.: Frazeologické štúdie I. – V. Bratislava, Esprima 1997 - 2007 Ružomberok, Katolícka univerzita v Ružomberku.

Skladaná, J.: Frazeológia v rámci biblického kontextu. In: Text a kontext v náboženskej komunikácii. Studia Philologica VIII. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, 2001, s. 85 - 89.

Skladaná, J.: Sémantická analýza niektorých frazeologizmov s historickými komponentmi. In: Jazykovedné štúdie. 16. Materiály z vedeckej konferencie o sémantike (Smolenice, 14. - 17. januára 1980). Red. J. Ružička. Bratislava, Veda 1981, s. 139 - 142.

Skladaná, J.: Slovenská frazeológia z hľadiska diachronie. - Zapisník slovenského jazykovedca, 10, 1991, č. 1 - 2, s. 30 - 31 (tézy prednášky konanej dňa 6. 3. 1991 v Slovenskej jazykovednej spoločnosti pri SAV v Bratislave).

MIKO, F.: *Frazeológia v teórii a v praxi*. Nitra, Pedagogická fakulta v Nitre. 1987.  
(Ide o zborník Pedagogickej fakulty v Nitre – obsahuje 20 príspevkov od slovenských a českých lingvistov na rôzne problémové otázky slovenskej a českej frazeológie – ekvivalentnosť frazém so slovom, deliace štruktúry frazeológie, frazémy v škole a v publicistike, regionálne rozdiely...)

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá. Bratislava, 2003.

(Náčrt možného využitia moderných, inovačných metód, používaných vo výučbe materinského jazyka. Autorky boli inšpirované vzorom západných škôl.)

#### **Knižné publikácie:**

MIKO, F. a kol.: *Frazeológia v škole*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava, 1989.

MLACEK, J.: *Slovenská frazeológia*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava, 1984.

MLACEK, J.: *Tvary a tváre frazém v slovenčine*. Stimul. Bratislava, 2001.

MLACEK, J. – ĎURČO, P.: *Frazeologická terminológia*. Stimul. Bratislava, 1995.

BUFFA, F.: *Zo severošarišskej frazeológie*. Veda, vyd. Slovenskej akadémie vied. Bratislava, 1994.

BUFFA, F.: *O poľskej a slovenskej frazeológii*. Veda, vyd. s vyd. Slovenskej akadémie vied. Bratislava, 1994.

KROŠLÁKOVÁ, E.: *Kapitoly z frazeológie a veľkomoravskej problematiky*. Ústav literárnej a umeleckej komunikácie. Nitra, 2003.

MLACEK, J.: *Tvary a tváre frazém v slovenčine*. Stimul, Bratislava, 1995.

#### **Slovníkové spracovanie slovenskej frazeológie:**

Hoci je frazeológia ako osobitná jazykovedná disciplína pomerne mladá, slovníkové spracovanie frazeologického fondu jazyka má dlhšiu históriu.

Mlacek uvádza začiatky lexikografického spracovania frazeológie v období 18. a 19. storočia. Ale ako hovorí, základy takejto práce treba hľadať ešte oveľa skôr. Začiatok slovníkového opisu slovenskej frazeológie možno vidieť v niektorých dvojjazyčných i viacjazyčných slovníkoch, ktoré popri lexike zachytávajú aj istý výber z frazeológie.

Takúto povahu majú napr. Horčíckovo dielo *Neo – forum latino-slovenicum*, Ribayov *Idiotikon Slovacicum*, *Frazeológia latinsko-nemecko-maďarsko-slovenská* z r. 1750. Autori sa v nich pokúsili nájsť slovenské slovné i frazeologické ekvivalenty cudzojazyčných výrazov.

Ako pokračuje Mlacek, až v druhej etape sa aj v opise slovenskej frazeológie prejavovala zviazanosť tejto zložky s inými, nejazykovými disciplínami, najmä s etnografiou. Do tejto kategórie zbierok patrí napr. Ríznerov bošácky nárečový slovník, ako aj najväčšia z nich – *Zátureckého Slovenské príslovia, porekadlá a úslovia*. Po prvý raz vyšli r. 1897 v Prahe. Je to doteraz najúplnejšia zbierka slovenských paremiologických útvarov (približne 13 000 jednotiek). Táto zbierka vyvolala živý ohlas v slavistickom svete, a tak z nej dnes bežne čerpajú nielen domáci používatelia, ale aj zahraniční slavisti.

Medzi prácami z medzivojnového obdobia má celkom výnimočné postavenie *Slovenský frazeologický slovník* Petra Tvrdeho (1. vydanie - Trnava 1931).

Ako však konštatuje Ďurčo vo svojej sociolingvistickej štúdii, „v súčasnosti nemáme na Slovensku žiadne aktuálne lexikografické dielo, v ktorom by bola spracovaná živá a nová paremiológia slovenčiny.

Niektoré ďalšie práce v oblasti frazeologickej lexikografie:

SMIEŠKOVÁ, E.: *Malý frazeologický slovník*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1974.

Ide o menšiu, školskými potrebami ohraničenú, zbierku frazeológie.

HABOVŠTIAKOVÁ, K. - KROŠLÁKOVÁ, E.: *Frazeologický slovník Človek a príroda vo frazeológii*. Veda, vyd. Slovenskej akadémie vied. Bratislava 1996.

Frazeologické jednotky sú významovo a funkčne zložené jazykové prvky, čoho dôkazom je i v slovenskej frazeológii stále široká pestrosť názorov vo vymedzení základnej jednotky – frazémy a jej vlastností. Oveľa páľčivejší je však problém absencie súborného frazeologického slovníka, ktorý by zachytával toto nepreberné jazykové bohatstvo v jednej publikácii.

## Literatúra

BUFFA, F. (1994). *Zo severošarišskej frazeológie*, Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0176-5

- FILIPEC, J. – ČERMÁK, F. (1985). *Česká lexikologie*, Praha: ACADEMIA.
- MIKO, F. a kol. (1989). *Frazeológia v škole*, Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00113-5
- MLACEK, J. (1976). *Slovenská frazeológia*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MLACEK, J. (1984). *Slovenská frazeológia*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MLACEK, J. – ĎURČO, a kol. (1995). *Frazeologická terminológia*, Bratislava: Stimul.
- SKLADANÁ, J. (1993). *Frazeologický fond slovenčiny v predpisovnom období*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0353-9

**Kontaktná adresa autora:**  
**PaedDr. Andrej Habiňák, PhD.**  
FMK UCM  
Nám. J. Herdu 2  
91701 Trnava  
andrej.habinak@ucm.sk



# APLIKÁCIA VÝCHOVNÝCH TRESTOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Lujza Koldeová

## **Abstrakt:**

*V príspevku sa zaoberáme problematikou hodnotenia správania a konania žiakov prostredníctvom trestov v školskom prostredí. Vychádzajúc zo základnej podstaty trestov uvádzame najčastejšie druhy trestov aplikovaných v súčasnej školskej realite. Príspevok poukazuje na nežiaduce účinky psychického i fyzického trestania na osobnosť žiaka.*

## **Abstract:**

*In unserem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Problematik der Bewertung des Benehmens und der Handlung der Schüler mithilfe von Strafen in der Schule. Ausgegangen von der grundlegenden Charakteristik der Strafen werden die häufigsten erzieherischen Strafarten in der gegenwärtigen Schulischen Realität. Der Beitrag weist auf die negativen Folgen des psychischen und physischen Bestrafens auf die Schülerpersönlichkeit hin.*

## **Kľúčové slová:**

*tresty, druhy trestov, škola, školské prostredie, účinky trestov*

## **Schlüsselwörter:**

*Strafen, Arten von Strafen, Schule, schulisches Milieu, Folgen von Strafen*

## **Úvod**

V súčasnosti je zjavný nárast násilia a agresivity v rôznych formách v spoločnosti, v škole, rodine a iných oblastiach života. Príčiny narastajúceho násilia a agresivity sú dané pôsobením vonkajších vplyvov v kombinácii s vnútornými determinantmi osobnosti. Okrem vplyvu nevhodnej rodinnej výchovy, stresu, genetických faktorov môže byť jednou z príčin tiež nevhodný prístup učiteľov k žiakom na vyučovaní a uplatňovanie negatívneho hodnotenia. (Possemeyer, 2004)

Realita potvrdzuje, že napriek humanistickým tendenciám a snahe učiteľov o pozitívny prístup k žiakom sa v prostredí školy aplikuje negatívne hodnotenie.



Učitelia namiesto toho, aby pochvalou alebo odmenou posilnili žiaduce správanie žiaka, potláčajú nevhodné správanie vyhrázaním, nadávkami, krikom alebo dokonca telesným trestom. Na žiakov má takéto pôsobenie negatívny vplyv, pretože dlhodobé používanie negatívnych výchovných metód môže mať viaceré negatívne dôsledky na osobnosť dieťaťa. (Possemeyer, 2004)

Uplatňovanie trestov vo výchove má dlhodobú tradíciu. Pri pohľade do minulosti vidno, že v školách sa častejšie používali ponižujúce tresty ako motivujúce odmeny. Aj v súčasnosti sú však niektorí učitelia presvedčení o tom, že najúčinnjšou hodnotiacou metódou je trest: stačí dieťa potrestať, skríknúť alebo pohroziť a dieťa poslúchne. Realita však dokazuje, že to tak nie je, pretože tresty síce môžu vyvolať poslušnosť žiaka navonok, ale zároveň aj spôsobiť vnútorný nesúhlas. Príliš časté trestanie môže u žiakov vyvolať strach, nervozitu, agresivitu k iným ľuďom. Prevalha prísnych trestov je často prejavom bezmocnosti a bezradnosti učiteľa a prejavom jeho nezvládnutej agresivity, prejavom výchovne neúčinným, škodlivým a smerujúcim k opačným výsledkom. (Bastian, 1995)

Podstatou trestu je spájanie nežiaduceho správania alebo nevhodného konania s nepríjemnými zážitkami, čím sa určitá činnosť stáva nežiaducou. Zmyslom trestu je poukázať na nevhodnosť správania alebo konania žiaka a zároveň zabrániť opakovaniu nevhodného správania v budúcnosti. Trest by mal tiež spôsobiť mravné očistenie, nápravu a upevnenie charakteru dieťaťa. (Uhl, 1997)

Tresty súvisia s nesplnením toho, čo učiteľ od žiaka očakáva. Udelením trestu dáva učiteľ žiakovi najavo, že jeho správanie alebo činnosti sú nežiaduce, informuje ho o nesprávnosti jeho výkonov a motivuje ho k zlepšeniu správania a výkonov. Motivácia má veľký vplyv na účinnosť trestov. Tresty na jednej strane závisia od motivácie trestaných žiakov, na druhej strane ich motiváciu výrazne ovplyvňujú. (Guss, 1982)

Preferencia aplikácie trestov vo výchovno-vzdelávacom procese a výber konkrétnej formy a druhu trestu má význam nielen z hľadiska efektívnosti, ale v popredí je aj etický rozmer trestania. Telesné i psychické tresty sú ponižujúce a zosilňujú agresivitu žiaka, neraz sú prostriedkom odplaty alebo pomsty zo strany učiteľa. A to nielen zo strany trestajúceho, ale aj ako spätná reakcia na trest zo strany trestaného. „Trestaný žiak sa postupne čoraz väčšmi identifikuje s trestajúcim učiteľom a správa sa k iným tak, ako on sám prežíval alebo prežíva správanie učiteľa voči sebe.“ Nadmerná

aplikácia trestov je v rozpore s humanistickými princípmi výchovno-vzdelávacieho procesu, narušuje vzťahy medzi učiteľom a žiakom a môže zvýšiť agresivitu žiakov. (Nack, 2001, s. 87)

Významným faktorom reakcie žiaka na trest je skutočnosť, ako chápe udelený trest. Ak ho akceptuje a vníma ako oprávnený, zvyčajne to nezvýši jeho agresivitu. Ak však žiak vníma fyzický alebo psychický trest ako demonštráciu silnejšieho voči slabšiemu, je predpoklad, že v tomto prípade sa jeho agresívne správanie zvýši. (Říčan, 1998)

V súčasnom období sa stále intenzívnejšie diskutuje o používaní trestov, pričom mimoriadna pozornosť sa venuje hlavne aplikácii fyzických trestov. Medzinárodné právne dokumenty zamerané na ľudské práva stanovili povinnosť pre všetky členské štáty Rady Európy zakázať telesné i psychické trestanie v rôznych výchovných prostrediach. Z tohto dôvodu jednotlivé krajiny Európskej únie postupne uzákoňujú zákazy trestov. (<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>)

### **Druhy trestov v škole**

V prostredí školy sa uplatňujú rôzne druhy negatívneho hodnotenia v závislosti od kontextu a situácie. Z hľadiska zámernosti rozlišujeme dve základné formy trestania (Prvá, 2000):

**Zámerné trestanie.** Učiteľ na základe poznania priestupku žiaka potrestá. S prihliadnutím na jeho vek, povahu, osobný postoj k priestupku a vonkajšie okolnosti zvolí a uplatní primeraný trest.

**Nezámerné trestanie.** Predstavuje nevedomé prejavy učiteľov v ich každodennom správaní, ktoré na žiaka pôsobia ako trest a pri ich dlhodobom uplatňovaní môžu mať nepriaznivý vplyv na osobnosť žiaka. Môžeme sem zaradiť nevedomé ignorovanie, mlčanie, prerušenie rozhovoru, odchod z miestnosti, kritické poznámky, „skákanie“ do reči, vylúčenie z rozhovoru, kladenie otázok so zápornou odpoveďou, netrpezlivé naliehanie, zdôrazňovanie chýb, neocenenie výkonu, výsmech, iróniu, neodôvodnený smiech. Tiež sem patrí vyhýbanie sa očnému kontaktu, prejavy zívania a nudy alebo zjavné podceňovanie.

Z hľadiska verbálnosti rozlišujeme v škole verbálne a neverbálne negatívne hodnotenie (Zelinová, 1999):

### **1. Verbálne hodnotenie.**

Medzi verbálne metódy negatívneho hodnotenia môžeme zaradiť:

- slovné negatívne hodnotenie ako spätná väzba, vecná informácia o výkone žiaka;
- ironické a sarkastické hodnotenie;
- apely, konatívne imperatívy, ktoré môžu byť niekedy spojené aj s výčitkou alebo iróniou;
- zvýšený hlas, krik, hulákanie, vrieskanie, moralizovanie, „kázne“ ako znak nespokojnosti učiteľa, sú prejavom jeho napätia, zlosti, netrpezlivosti, nervozity;
- negatívne oslovovanie žiakov, prezývky.

### **2. Neverbálne hodnotenie.**

Jeho súčasťou sú nasledovné formy negatívneho hodnotenia:

- neslovné vecné hodnotenie: zamračenie sa, pohrozenie prstom, rukou, mávnutie rukou nad žiakom, negatívne pokrútenie hlavou;
- udretie žiaka knihou alebo iným predmetom;
- hádzanie predmetov do žiakov, napríklad kriedu, kľúč alebo zošit;
- roztrhanie zošita, prečiarknutie napísaného textu, negatívna poznámka v zošite alebo žiackej knižke;
- ponižovanie žiakov pomocou gest: učiteľ žiakovi naznačí, aby išiel do kúta, za dvere, kľáčať;
- pohyb učiteľa v triede.

Kopčanová (2001) hovorí o týchto formách trestania, respektíve násilia učiteľov voči žiakom:

**1. Psychické tresty.** Do tejto kategórie patrí používanie posmešných mien, prezývok, ponižovanie žiakov v triede alebo na verejnosti, ironizovanie zmyslových nedostatkov, telesnej konštitúcie, celkovej úpravy. Veľmi častým a pre deti nepríjemným prejavom je krik a vyhrážanie sa učiteľa, zastrášovanie, niekedy spojené aj s nadávkou, nespravodlivé a neobjektívne známkovanie, ktoré žiakov neurotizuje a potupuje.

Výrazne negatívne môže na žiaka vplývať zovšeobecnenie jeho nedostatkov („Ty nikdy nič nevieš!“, „Ty si vždy posledný!“). Takéto výroky zameriavajú pozornosť dieťaťa na uvedený nedostatok a dôsledkom môže byť rezignácia alebo naopak tvrdohlavosť až agresivita žiaka.

**2. Fyzické tresty.** Môžeme sem zaradiť rôzne druhy a formy telesného násillia: facka, buchnáť, vyšticovanie, hodenie kriedy do žiaka, ako aj odoprenie základných biologických potrieb (zákaz ísť na WC, piť cez prestávku).

Fyzické trestanie narúša emočné vzťahy medzi učiteľom a žiakom, žiaka ponižuje, neurotizuje, pôsobí nepriaznivo na jeho sebahodnotenie. Fyzické trestanie predstavuje pre žiaka model agresívneho správania a frustrácie.

Porovnanie fyzických a psychických trestov dokazuje, že pri kladnom emočnom vzťahu vychovávateľa a dieťaťa nepôsobia telesné tresty (samozrejme, nemyslia sa tým neprimerané telesné tresty alebo dokonca týranie) na osobnosť tak deštruktívne ako psychické trestanie, ktoré predstavuje záporný a zavrhujúci postoj k dieťaťu.

Aplikácia trestov súvisí so splnením alebo nespĺnením toho, čo učiteľ od žiaka očakáva. Testom učiteľ žiaka hodnotí, informuje a zároveň motivuje. Výrazný vplyv na účinnosť a efektívnosť pôsobenia trestov majú motivačné charakteristiky osobnosti. Prejavuje sa tu obojstranné pôsobenie trestov, tresty na jednej strane závisia od motivácie trestaných žiakov, na druhej strane ich motiváciu výrazne determinujú. (Guss, 1982)

Význam trestov vo výchove sa nevníma len v zmysle zabránenia nevhodnému správaniu, ale každý trest by mal prispieť k vytváraniu trvalých postojov žiaka k určitým ideálom, hodnotovým zásadám a mravným normám. V tejto súvislosti je dôležité, aby žiak primerane vnímal mravný význam a mravnú podstatu trestov. Tresty plnia vo výchove nasledovné funkcie (Hrabal – Man – Pavelková, 1989):

**Informačná funkcia.** Aplikovaným trestom vyjadruje učiteľ informáciu o nevhodnosti správania alebo konania žiaka. Prostredníctvom trestu je žiak informovaný o tom, že jeho správanie alebo konanie nie je v súlade so stanovenými požiadavkami a v budúcnosti by sa nemalo opakovať.

Istým negatívom trestu z tohto hľadiska je chýbajúca informácia o možnostiach nápravy správania alebo zlepšenia konania. V tejto súvislosti trest neinformuje žiaka o

vhodnom spôsobe správania alebo konania a neponúka mu možnosti alternatívneho správania v prípade absentujúcej doplňujúcej informácie. (Hrabal – Man – Pavelková, 1989)

**Motivačná funkcia.** Primárna funkcia trestu spočíva v zabránení opakovaniu nežiaduceho správania v budúcnosti. Predpokladom je, že ak určité správanie pravidelne sprevádza nepríjemný zážitok, bude sa potrestaný žiak snažiť vyhnúť takémuto správaniu a neopakovať ho. V tomto chápaní vyvoláva pôsobenie trestu motivačný konflikt pozitívneho a negatívneho pôsobenia a dieťa sa musí rozhodnúť, či správanie zopakuje aj za cenu prípadného potrestania. (Hrabal – Man – Pavelková, 1989)

**Negatívne vyjadrenie osobného vzťahu.** Trest obsahuje aj vyjadrenie emocionálneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Negatívnym hodnotením dáva učiteľ najavo osobnú nedôveru, sklamanie a poukazuje na neperspektívnosť vzájomného vzťahu. Predovšetkým emocionálny trest môže mať negatívne dôsledky na vývin a formovanie osobnosti žiaka v komplexe holistického chápania. (Zelina, 2007)

Z hľadiska duševnej hygieny je veľmi dôležité zbaviť žiaka po udelení trestu čo najrýchlejšie pocitov viny. Aplikovaný trest vyvolá pocit odcudzenia medzi trestajúcim a potrestaným za predpokladu, že si žiak uvedomuje nevhodnosť svojho správania alebo konania a prežíva vinu. V opačnom prípade bude trest znamenať len násilie a pomstu a žiak ho nebude vnímať v zmysle spravodlivosti. (Tomášek, 1992)

Niektorí učitelia uvádzajú, že trest žiaka motivuje k lepšiemu správaniu alebo mravnejšiemu konaniu. Vždy to tak nemusí byť, pretože trest môže žiaka aj demotivovať, „zahnať“ do seba, do obrany, alebo naopak, môže vyvolať alebo zvýšiť jeho agresivitu. Trest nevhodné správanie alebo konanie väčšinou nevyrieši, pretože sa ním zasiahne len vonkajší prejav správania alebo konania. Tresty väčšinou nemajú dlhodobé účinky a nežiaduce správanie sa môže po určitom čase zopakovať. (Mühlhan, 2009)

V kontexte vhodného trestania si vychovávatelia musia pozorne všímať pôsobenie trestov na prežívanie, správanie a hodnotový systém dieťaťa. Dieťa nesmie v treste pociť negatívny postoj alebo zaujatosť vychovávateľa. Interpretácia spätnej väzby vplyvu trestu na osobnosť dieťaťa výrazne ovplyvňuje jeho očakávania do budúcnosti, jeho rozhodovanie o ďalšom správaní a spoluutvára jeho sebavedomie. (Hrabal – Man – Pavelková, 1989)

## Záver

V súčasnom období sa do popredia dostávajú myšlienky humanizmu, demokracie, nedirektívnej výchovy, partnerských vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. V kontexte humanistických tendencií považujeme tieto snahy za veľmi pozitívne. Istým paradoxom však je skutočnosť, že zároveň badať nárast nedisciplinovanosti žiakov, minimalizovanie limitov žiaduceho správania, neurčovanie takmer žiadnych hraníc správania, prehnané preferovanie liberálnosti.

Používanie psychických i fyzických trestov vo výchovno-vzdelávacom procese je nežiaduce, pretože tresty majú viaceré negatívne dôsledky na osobnosť dieťaťa. Telesné tresty pôsobia deštruktívne na osobnosť žiaka a neraz sú prejavom bezmocnosti učiteľov vyriešiť problémové situácie vhodnejším spôsobom. Sú prejavom netrepezlivosti a niekedy dokonca aj zlosti učiteľa voči žiakovi. Násilné donucovanie žiaka k želanému správaniu by mala nahradiť schopnosť učiteľa presvedčiť žiaka o potrebe správať sa podľa istých pravidiel na základe vnútorného presvedčenia. (Matějček, 2007)

Pri porovnaní súčasných trestov s trestami používanými v minulosti, sa zdá, akoby v súčasnosti postupne zanikali veľmi prísne tresty preferované v minulosti. Aplikácia negatívnych výchovných metód je v rozpore so základným právom dieťaťa na rešpektovanie jeho osobnosti a na výchovu bez použitia násilia, ako vyplýva z Dohovoru o právach dieťaťa. V pedagogickej teórii sa stále intenzívnejšie diskutuje o tom, že tresty by sa mali používať len minimálne, alebo v súlade so zásadami humanistickej pedagogiky by sa tresty nemali používať vôbec. Viaceré krajiny postupne uvádzajú do praxe zákazy fyzických trestov vo výchove z legislatívneho i morálneho hľadiska.

(<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>)

Významným krokom smerom k minimalizovaniu používania telesných trestov na školách je postupne uzákoňovaný zákaz telesného i psychického trestania vo viacerých krajinách sveta. Zákom sú priamo oslovené nielen samotní žiaci, ale aj učitelia. Všetkým žiakom sa tu priznáva právo na výchovno-vzdelávací proces bez použitia psychického i fyzického násilia.

(<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>)

Cieľom týchto uzákonení je posilniť učiteľov v ich výchovných kompetenciách a viesť ich k tomu, aby preferovali pozitívny výchovno-vzdelávací prístup založený na humanistických princípoch a použitie násilných a degradujúcich fyzických i psychických trestov nahradili inými formami hodnotenia, napríklad prirodzenými alebo logickými dôsledkami.

### **Použitá literatúra:**

GUSS, K. 1982. Lohn und Strafe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1982. 144 s. ISBN 3-7815-0391-7.

KOLDEOVÁ, L. 2003. *Odmeny a tresty a ich vplyv na formovanie hodnotového systému*. Dizertačná práca. Nitra: PF UKF, 2003. 218 s.

KUCKLICK, Ch. 2002. *Die hohe Kunst des Helfens*. In: GEO, 2002, č. 4, s. 126-154.

MATEJČEK, Z. 2007. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 80-7367-270-7.

MÜHLAN, C. 2009. *Bleib ruhig, Mama!* Holzherlingen: SCM Hänsler, 2009. 144 s. ISBN 3-775-14861-2.

NACK, C. 2001. *Wenn Eltern aus der Haut fahren*. Berlin: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. 190 s. ISBN 978-3499607554.

POSSEMEYER, I. 2004. *Kindliche Aggression*. In: GEO, 2004, č.3, s. 150-176.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, P. 1998. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Trnava: Educatio, 1998. 85 s. ISBN 80-967532-2-3.

SENTKER, R. 2002. Schlag fertig. In: *Psychologie heute*, roč. 29, 2002, č. 9, s. 36 – 41.

SPÄTH, K. 2002. *Das Recht auf gewaltfreie Erziehung*. Dostupné na internete: [http://www.familienhandbuch.de/print.html/f\\_Fachbeitrag/a\\_Rechtsfragen/s\\_125](http://www.familienhandbuch.de/print.html/f_Fachbeitrag/a_Rechtsfragen/s_125) (cit. 2017-06-25)

ZELINA, M. 2007. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 2007. 235 s. ISBN 80-9670-134-7.

Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede. 2008. Strasbourg: Council of Europe, 2008. Dostupné na internete:

<http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/SlovakianQuestionAnswer.pdf> (cit. 2014-22-02)

Zákon č. 305/2005 Z. z o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov

<http://portal.gov.sk/Portal/sk/Default.aspx?CatID=42&NewsID=738> (cit. 2017-06-20)

<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html> (cit. 2017-06-25)

**Resümee:**

*Das Ziel des Beitrags ist die aktuelle Situation im Hinblick auf die psychischen und physischen Körperstrafen in der Schule zu beschreiben. Es werden die aktuellen Einstellungen zur Benützung des erzieherischen Bestrafens beschrieben, wobei die unterschiedlichen Arten von Strafen im schulischen Erziehungsprozess präsentiert werden.*

**Kontaktná adresa autorky:**

**Koldeová, Lujza, PaedDr. PhD.**

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta UK

Račianska 59

813 34 Bratislava

E-mail: koldeova@fedu.uniba.sk



# MOŽNOSTI VYUŽITIA NIEKTORÝCH KULTÚRNYCH A SOCIOLOGICKÝCH ASPEKTOV PRI VYUČOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA

Eva Smetanová

**Abstrakt:**

*Kultúra je často chápaná ako súbor črít reprezentujúcich alebo charakterizujúcich istú sociálnu skupinu alebo spoločnosť. Sociológiou rozumieme disciplínu zaoberajúcu sa skúmaním vzťahov medzi istými spoločenskými subjektmi a spoločenskými procesmi. Autorka príspevku prináša svoje skúsenosti z vyučovania anglického jazyka v zahraničí, kde sa pri tvorbe praktických cvičení a úloh opiera(la) práve o svoje poznatky o kultúre, identite a sociologických vzťahoch cieľovej skupiny.*

**Abstract:**

*Culture is often understood as a set of characteristics that represent a certain community. Sociology may be defined as a discipline studying relationships between certain social subjects and social processes. The author of the article brings her experience in teaching English abroad where she has used her knowledge of the culture, identity and sociological relations of the target group when designing tasks and activities.*

**Kľúčové slová:**

*anglický jazyk, Kazachstan, kultúra, osvojovanie si, učenie sa, vyučovanie*

**Key words:**

*acquisition, culture, English, Kazakhstan, learning, teaching*

Deň učiteľov sa na Slovensku slávi 28. marca, je to deň narodenia Jána Amosa Komenského. „Slávi sa“ je možno silné slovo, výstižnejšie by snád' bolo, že si tento deň pripomíname. Možno si učelia – kolegovia v škole – medzi sebou symbolicky zaželajú

všetko dobré. Možno nám len náhle preblesne spomienka na našu prvú učiteľku, vo vzácných prípadoch prvého učiteľa, možno si spomenieme na istý predmet v škole (ktorý sme mali alebo nemali radi) a na učiteľa, ktorý ho vyučoval. Tiež je však celkom možné, že si ho pri množstve povinností samotní učelia ani neuvedomia a verejnosť tiež „pozabudne“. V Kazachstane, kde v súčasnosti realizujem svoj akademický pobyt, sa však Deň učiteľov slávi v prvú októbrovú nedeľu. A keďže nedeľa je dňom odpočinku, uskutočňujú sa oslavy v týždni pred a/alebo aj po tomto dni. Práve udalosti z posledných dní boli inšpiráciou k napísaniu tohto článku. Jeho cieľom nie je byť rigorózne vedeckou štúdiou podporenou množstvom externých zdrojov. Neponúka striktný výskum - okrem vlastného pozorovania. Tento článok je predkladaný ako úvaha, zamyslenie sa predovšetkým nad množstvom kultúrnych a sociologických faktorov, ktoré môžu výrazne ovplyvniť vyučovací proces, konkrétne proces vyučovania a osvojovania si anglického jazyka. Preto si dovoľím „upustiť“ od tzv. autorského plurálu alebo plurálu skromnosti a používať vyjadrenia v prvej osobe jednotného čísla. Na myšlienku Dňa učiteľov nadviažem v závere príspevku.

Kazachstan je deviatou najväčšou krajinou na svete, miestom, kde viacjazyčnosť a nadnárodnosť sú realitou. Oficiálnymi jazykmi je tu kazaština a ruština, krajina je však známa svojím rešpektom k iným jazykom, ktoré je tu možné počuť. Niektoré zdroje udávajú až 130 národností žijúcich na území Kazachstanu, preto občania krajiny často uprednostňujú pomenovanie „Kazachstanci“, teda obyvatelia krajiny Kazachstan, nie Kazachovia (národ). V súčasnosti prechádza krajina kľúčovými zmenami v oblasti vzdelávania. Dôvodom sú rôzne historické udalosti prepojené s politickými, ekonomickými a sociálnymi zmenami. Univerzity a vyššie vzdelávacie inštitúcie ponúkajú študijné programy v súlade s Bolonským procesom, v úsilí zabezpečiť porovnateľný štandard a kvalitu vo vyššom vzdelávaní. V novembri 2015 prijala krajina program trilingválneho vzdelávania, teda vzdelávania v troch jazykoch paralelne, konkrétne v kazašskom, ruskom a anglickom. Z oficiálnej stránky Informačného centra krajiny Kazachstan je možné citovať, že od akademického roka 2018 – 2019 sa bude predmet *História Kazachstanu* vyučovať v kazaštine a *Svetová história* v ruštine na všetkých školách krajiny, bez ohľadu na jazyk, v ktorom sa v danej oblasti vyučuje. Od akademického roka 2019 – 2020 sa budú vyučovať v angličtine predmety *Informatika*, *Chémia*, *Biológia* a *Fyzika*. Tento prechod sa bude realizovať postupne od roku 2017 do

roku 2023 (Trilingual education ..., 2017). I z toho dôvodu je dnes angličtina povinnou súčasťou školských osnov v každom stupni vzdelávania. Prijatie programu trilingválneho vzdelávania a implementácia angličtiny v rámci kurikulárnej reformy však narážajú na problém v podobe nedostatku kvalifikovaných a plne erudovaných učiteľov anglického jazyka.

Nevelký Inštitút v malom meste v centrálnej časti Kazachstanu, na ktorom v súčasnosti pôsobím, bol založený v r. 1972 a tvoria ho štyri fakulty. Je to dynamicky sa rozvíjajúca inštitúcia, ktorá ponúka študijné programy zamerané na prípravu budúcich učiteľov rôznych aprobácií a tiež dištančné vzdelávanie pre učiteľov, ktorí už ukončili svoje štúdium, ale si rozširujú aprobáciu o ďalší predmet. Dištančné programy sa realizujú formou korešpondenčných kurzov prevažne na elektronickej báze. Okrem iných úloh, jednou z mojich pracovných náplní je aj vyučovanie angličtiny – účastníci kurzov sú učelia nejazykových aprobácií s nižšou úrovňou angličtiny a tiež študenti učiteľstva, ktorí dosahujú úroveň angličtiny B2. Títo študenti sú vo svojom štvrtom, teda poslednom ročníku štúdia a po jeho úspešnom ukončení získajú bakalársky titul, ktorý ich oprávňuje učiť na základných a stredných školách (v Kazachstane je povinná 12-ročná školská dochádzka). Budúcim učiteľom predstavujem praktické tipy a stratégie ako možno vyučovať anglický jazyk v triede.

Všetky aktivity v triede sú pre mňa – cudzinku z iného kultúrneho prostredia – veľmi zaujímavé. Vrodený a hlboko zakorenený rešpekt k autoritám sa prejavuje napríklad tým, že študenti sa postavia pri každom príchode a odchode učiteľa (alebo hosťa), ktorý vstúpi do triedy. Prísna hierarchia podľa veku alebo spoločenského statusu, rovnako aj hierarchia v rodine zaručuje, že každý pozná svoje miesto a úlohy, ktoré mu z tohto postavenia vyplývajú. Učiteľ môže túto skutočnosť veľmi dobre využiť napríklad pri skupinových úlohách. Môže si byť istý, že študenti v skupine bude veľmi dobre spolupracovať; efektívne a rýchlo si dokážu zorganizovať prácu, rozdeliť povinnosti v rámci skupiny a dospieť k riešeniu. Nie je pre nich ťažké zvoliť si skupinového vedúceho a akceptovať jeho rozhodnutia. Určite je to aj odrazom rodinnej situácie (rodiny s piatimi deťmi nie sú žiadnou výnimkou), kde sa (naj)staršie deti starajú

o mladších súrodencov, majú jasne vymedzené pravidlá správania sa a povinnosti a rozhodnutia starších mladšie deti len zriedkavo spochybňujú.

Pri osvojovaní si angličtiny je veľkou výhodou, že študenti sú prirodzene bilingválni (kazaština a ruština). Kazaština je považovaná za jeden z najpoetickejších jazykov na svete, ruštinu prijímajú od najútlejšieho detstva, ich verbálno-lingvistická kompetencia je na vysokej úrovni. Dokážu porozumieť slovným hračkám, vedia pracovať so slovami a to ich priam predurčuje k tomu, aby si osvojili cudzí jazyk pomerne rýchlo. To však neznamená, že každý sa naučí cudzí jazyk ľahko a rýchlo, avšak poznanie systému dvoch jazykov a schopnosť ich používať a prepínať z jedného do druhého (prepínanie kódov, ale aj miešanie kódov je tu veľmi prítomné) je veľmi dobrým východiskovým bodom pre učenie sa ďalšieho jazyka. Niektorí študenti môžu mať problém s vyslovovaním niektorých hlások a zvukov, najmä starší, ktorých ústny aparát nie je dosť flexibilný na to, aby vyprodukoval isté hlásky. Čo môže pomôcť, sú piesne. Národ, pre ktorého sú piesne a spev prirodzenou súčasťou života, bude ochotne imitovať a kopírovať intonáciu a melódiu cudzieho jazyka a pri častom pospevovaní môžu dosiahnuť aj žiadanú výslovnosť.

Tzv. prístup zameraný na učiteľa nemusí byť pre kazachstanských/kazašských študentov práve najvhodnejší. Je potrebné si uvedomiť, že slovo „Kazach“ znamená „nezávislý, slobodný človek, kočovník“. A presne takí títo študenti sú. Nezavislí mladí ľudia, ktorí sa neboja povedať svoj názor verejne, keď ich o to učiteľ požiada. Vítanejšie je pri výučbe uplatniť tzv. prístup zameraný na žiaka, kde učiteľ rešpektuje individualitu študenta. Nejde však o bezhlavý rešpekt, akoby sa na prvý pohľad mohlo zdať, ale o akceptáciu osobnosti študenta ako takej, o akceptáciu jeho pocitov a myšlienok a tiež o limity a hranice, ktoré mu učiteľ ukáže, ak ich študent pri „slobodnom“ vyjadrovaní vlastnej mienky prekročí. Vo vyšších vzdelávacích inštitúciách už mnohí študenti dosiahli istú úroveň autonómnosti – uvedomujú si, že sami zodpovedajú za svoje vzdelávanie, za svoje činy a za výsledky. Kladú otázky a často sami hľadajú odpovede. Ne protestujú proti domácim úlohám (sú tu bežnou súčasťou štúdia, dokonca aj na vysokých školách), nežiadajú, aby učiteľ znižoval nároky. Naopak, sú veľmi odhodlaní dosiahnuť svoj cieľ. Je pre nich napríklad celkom

prirodzené navštevovať vo voľnom čase rôzne kurzy na zvyšovanie si svojich kompetencií.

Ďalšou typickou črtou najmä Kazachov je ich láska k rozprávaniu. Sú majstrami v tvorení a improvizácii, čo pramení pravdepodobne z kočovných čias v minulosti. Tieto rétorické schopnosti dnes povzniesli na rozprávačské umenie, ktoré tvorí súčasť ich kultúry a identity. Humorné alebo emotívne vystúpenia, prejavy a improvizovaná poézia či spev sú populárne a atraktívne a nesmú chýbať v žiadnom umeleckom programe. Aj to je možnosť pre učiteľa, aby poznal kreativnosť svojich žiakov. Vedia sa vyjadriť k akémukoľvek citátu, myšlienke, postoju, prichádzajú s nápadmi a nezvyčajnými riešeniami k zadanej problematike, dokážu vytvoriť originálne básne, projekty, plagáty. Úlohy riešené technikou „učenie cez robenie“ (v angličtine *task-based learning*) sú pre nich výzvou: nie je problém spraviť s niekým rozhovor alebo zistiť ovať informácie v knižnici či v informačných centrách. Benefitom je najmä zmyslupnosť úloh a využívanie autentického jazyka.

Tak ako dokážu študenti spolupracovať, vedia byť aj veľmi súťaživí. Súťaživosť je totiž ďalšou kultúrnou danosťou. Zábava, možnosť ukázať to najlepšie zo seba a najmä silná túžba hrať a vyhrať – to všetko umožňuje učiteľovi pripraviť hodinu, ktorá bude zaujímavá a plná emócií, čo sa isto odrazí aj pri jej záverečnom hodnotení.

Zostať so študentmi v priateľskom kontakte často znamená oslovovať ich krstným menom. V Kazachstane to môže byť pre učiteľa, ktorý nehovorí kazašsky, problém - výslovnosť mnohých mien je pomerne náročná. Dobrou pomôckou pre učiteľa môže byť preklad mien – ako som už spomínala, kazaština je poetický jazyk a mená odrážajú túto poetickosť či romantiku. Mnohé dievčenské mená sú spájané s kvetmi, prírodou, hviezdami. Chlapčenské často vyjadrujú smelosť, statočnosť, slobodu.

Pre mňa bolo príjemným zistením, ako vysoko sa tu cení vzdelanie. Rodiny sú hrdé na potomkov, ktorí dosiahli isté vzdelanie a mladí ľudia sú dosť ambiciózni – nielen preto, aby naplnili očakávania rodičov a starých rodičov, ale aj aby skutočne dosiahli istý status, úspech, uznanie. A hoci učitelia v Kazachstane majú pocit, že ich spoločenské postavenie nie je dosť vysoké, predsa len dosahujú vyššiu pozíciu na spoločenskom

rebríčku. Nemám teraz na mysli platové ohodnotenie a cielene sa usilujem vyvarovať akejkol'vek finančnej a spoločenskej komparácii. Ale rešpekt, ktorý učiteľom preukazuje verejnosť a tiež študenti je viditeľný. Nielen pri pozdrave, nielen v komunikácii s nimi. Študenti sa napríklad „starajú“ o techniku v triede, o knihy a všetky pomôcky, ktoré učiteľ potrebuje. Odporujú alebo počkajú na inštrukcie učiteľa a následne už zabezpečia všetko potrebné. Konkrétne budúci učitelia si uvedomujú nielen množstvo práce, ktoré ich čaká, ale otvorene hovoria o veľkej zodpovednosti učiteľa. Vrátim sa ku Dňu učiteľov, ktorým som začala: na každej katedre študenti (väčšinou) prvých ročníkov pripravili zábavný program pre učiteľov. Rovnako aktívni boli i pri príprave programov k ďalším významným dňom (Deň jazykov, Deň seniorov a pod.) – všetko s cieľom „potešiť“ svojich vyučujúcich, pripomenúť si s nimi niektoré udalosti. Videla som ich nacvičovať program po vyučovaní bez toho, aby ich učiteľ motivoval alebo o to žiadal – zvyčajne ich usmerňovali študenti vyšších ročníkov. I samotní učitelia si tieto významné dni ozvláštnili – prišli elegantne oblečení, vzájomne si blahoželali a posielali si (ale aj dostávali) pozdravy od kolegov z iných inštitúcií i od ľudí, ktorí nie sú zo sféry vzdelávania. Bežné, priam žiaduce sú spoločné posedenia v rámci osláv.

Nevedela som, ako ma študenti, ale i kolegovia prijímajú a čo môžem od nich očakávať: cudzinka, ktorá (okrem angličtiny) hovorila iba konverzačnou ruštinou a nevedela ani slovo po kazašsky. No tolerancia je ďalšou výraznou vlastnosťou týchto ľudí a nedali mi pocítiť žiadne negatíva. Každým dňom objavujem niečo nové, dozvedám sa o ďalších prvkoch a črtách spojených s kultúrou, identitou, objasňujú mi mnohé prejavy správania a skladám tak mozaiku kazachstanského spôsobu života. Vyrovnanosť, vzájomná harmónia a spoločná existencia, rešpekt, pohostinnosť, silný zmysel pre rodinu, úcta k tradíciám a pritom veľké odhodlanie dosiahnuť svoj cieľ, uspieť a pomôcť tak svojej krajine rozvíjať sa, to sú len niektoré determinanty obyvateľov Kazachstanu. Spomínala som už trilingválne vzdelávanie, ale veľmi horúcou a diskutovanou témou dneška je i prechod na latinskú abecedu, ktorý sa má uskutočniť do konca roka 2017. S tým je spojená tvorba nových učebníc, materiálov, príprava nových špecialistov. Kazachstan má ešte dlhú cestu pred sebou, ale má všetky predpoklady na úspech.

Ako som v úvode uviedla, cieľom tejto štúdie je podeliť sa o skúsenosti s vyučovaním a učením sa cudzieho jazyka, získané na zahraničnom akademickom pobyte. Hoci je Inštitút relatívne dobre vybavený modernou technológiou a zariadením, tajomstvo úspechu učiť a naučiť nespočíva iba v množstve ich využití. Niekedy „pocit“ alebo intuícia učiteľa odvedie rovnako dobrú prácu. Poznať svojich študentov, ich zázemie (kultúrne alebo rodinné), nie je len fráza, naopak, môže byť veľmi dobrou pomôckou pri tvorbe syláb. Pochopenie, empatia, rešpektovanie individuálnych osobitostí študenta či opustenie predsudkov môžu byť jedným zo správnych kľúčov do študentovej duše a k jeho úspechu - a tiež k úspechu učiteľa.

#### **Literatúra:**

Trilingual education implemented in 117 schools in Kazakhstan – Education Ministry. Available at: [http://www.inform.kz/ru/trilingual-education-implemented-in-117-schools-in-kazakhstan-education-ministry\\_a2877173](http://www.inform.kz/ru/trilingual-education-implemented-in-117-schools-in-kazakhstan-education-ministry_a2877173). [online]. [2017-09-26]

#### **Résumé:**

*Vzdelávací systém v Kazachstane prechádza významnými a výraznými zmenami. Autorka článku vychádza zo svojho akademického pobytu v tejto krajine a ponúka zamyslenie sa predovšetkým nad množstvom kultúrnych a sociologických faktorov, ktoré môžu výrazne ovplyvniť vyučovací proces, konkrétne proces vyučovania a osvojovania si anglického jazyka.*

#### **Résumé:**

*The education system in Kazakhstan has been undergoing significant changes since the past years. Kazakh universities and higher institutions keep in line with the Bologna Process to provide comparability in the standards and quality of higher-education qualifications. Foreign language education is considered a priority, therefore much attention is paid to the issue of modernization of foreign language education environment in the study programmes offering teacher training courses. The author of the article is currently living and working in Kazakhstan in one of the higher-education institutions and brings some aspects related to teaching foreign languages, taking into consideration various cultural and sociological aspects of the target group.*

**Jazyková úprava: Eva Smetanová**

**Kontaktná adresa autorky:**

**PaedDr. Eva Smetanová, PhD.**

Univerzita Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, FF, Katedra anglistiky a amerikanistiky

Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava

e-mail: [eva.smetanova@ucm.sk](mailto:eva.smetanova@ucm.sk)

tel.: 033/55 65 111



# TRANSLATORS IN EUROPEAN INSTITUTIONS AND THE PROBLEMS THEY MEET WITH TRANSLATING PROFESSIONAL TEXTS AND DOCUMENTS

**Ján Strelinger**

**Abstract:**

*Professional translators in European institutions still meet with the problems of translation even after the years and long practice in their position. For more professional translations there exist sophisticated softwares like Trados and Studio and database IATE and as well various manuals and materials which should make their work easier. Nevertheless translators often struggle with the problems of correct and precise translations, especially of legal and political texts. In our work we want to point at the most frequent mistakes made in translations, how to improve translations and compare incorrect version with the correct one. On these concrete examples mentioned below we can see that the work of translators in the EU requires professionalism, hard work, long-time practice and help of professionals.*

**Abstrakt:**

*Profesionálni prekladatelia pôsobiaci v európskych inštitúciách sa veľmi často stretávajú s problémami, ktoré sa týkajú presných prekladov odbornej terminológie, najmä legislatívnej, hoci majú dlhodobú prax a stále sa zdokonaľujú a profesionalizujú. Európska únia poskytuje prekladateľom stále sofistikovanejšie prekladateľské softvéry ako Trados a Studio a databáza IATE ktorých cieľom je zdokonaľiť efektívnosť a správnosť prekladov. Napriek tomu prekladom stále chýba profesionalita a presnosť. Preto sme sa rozhodli poukázať na najčastejšie chyby a uviesť príklady nesprávnych a nepresných prekladov a porovnať ich so správnymi verziami. Na týchto konkrétnych príkladoch je zrejmé, že prekladanie odborných textov je veľmi ťažká a náročná práca, ktorá vyžaduje profesionalitu, dlhodobú prax a konzultácie s odborníkmi.*

**Key words:**

*translators, translations, documents, professionalism, texts, European Union*

**Kľúčové slová:**

*prekladatelia, preklady, dokumenty, profesionalita, texty, Európska únia*

## Introduction

In our paper we point out at the most common mistakes done in translations of the text from the Slovak language into the English language in a subsequent order :

1. **Simplifying the content of the sentences.**
2. **Translations and the use of pronouns**
3. **Gender specific expressions**
4. **Use of acronyms and abbreviations**
5. **Use of adjectives**
6. **Translations of nationalities and citizenships.**

### 1. Simplifying the content of translated sentences

***Vývoj bankovníctva prebieha dynamickým tempom***

*/The development of banking is proceeding at a dynamic tempo.*

☺ *Banking is developing very fast.*

***Nedošlo k zmenám na rozsahu zákona.***

*/Changes to the scope of the Act did not come about.*

☺ *The scope of the Act was not changed.*

***Financovanie projektov sa môže realizovať rôznymi spôsobmi.***

*/The financing of projects may be implemented in different ways.*

☺ *Projects may be financed in different ways.*

### 2. Translations and the use of pronouns

Certain problem occurs in translation and use of pronouns. In some languages are used pronouns in the third person. English language use the second person instead which makes a big difference. For English is natural something else, important is the use of the correct form.

***Žiadosti sa musia predložiť Komisii najneskôr do konca roka.***

*/Applications must be submitted to the Commission by the end of the year.*

☺ *You must send us your application by the end of the year.*

***Žiadateľ musí poskytnúť spolu so žiadosťou doklady, ktoré potvrdzujú, že je v súlade s odsekom 1.***

*/ The applicant must provide with his/her application documentary evidence that he/she complies with the first paragraph.*

☺ *With your application you must provide documentary evidence that you comply with the first paragraph.*

There are several problematic situations with pronouns. In the Slovak language are frequently used the words as uvedený, spomínaný, príslušný, dotknutý. Use of English expressions "the aforementioned", "the said", "the...in question" doesn't form an equivalent. They are too formal to replace Slovak expressions, such translation doesn't correspond reality.

Translators get instructions not to be afraid to use unanimous subject with active verbs in translation into English. Its correct in this language. In this case it is a difference in understanding of the language and its rules. Material gives examples for explaining these differences between Slovak and English language.

***V kapitole 6 je zhrnutá....***

*/ In Chapter 6 there is contained...*

☺ *Chapter 6 contains....*

***v tabuľke sa zobrazí...***

*/ In the table there is displayed...*

☺ *The table displays...*

### **3. Gender specific expressions**

Substitution of gender specific expressions for gender neutral is sometimes problematic. It is possible to substitute specific gender in the term "layman" for term "lay person", "salesgirl" for "sales assistant", resp. "workman" for "worker" etc. Many English words are neutral as: teacher, doctor, artist etc. The main problem occurs in using pronouns. Suitable solution is to use a plural to sound more naturally and less formally.:

***Žiadateľ musí poskytnúť spolu so žiadosťou doklady, ktoré potvrdzujú, že je v súlade s odsekom 1.***

*/ With his/her application the applicant must provide documentary evidence that he/she complies with the first paragraph.*

☺ Applicants must attach documentary evidence that they comply with the first paragraph.

***Z novelizovaného ustanovenia vyplýva, že horeuvedenú daňovú povinnosť možno preniesť len na právnickú osobu alebo fyzickú osobu, ktorá má v SR sídlo, miesto podnikania, alebo bydlisko.***

*/ The amended provision implies that the above-mentioned tax liability may only be transferred to a legal entity or natural person who has his/her/its registered office, place of business or place of residence in SR.*

☺ The amended provision means that this tax liability may be transferred only to taxable persons and legal entities who have their registered office, place of business or place of residence in Slovakia.<sup>1</sup>

It is not suitable to translate a Slovak expression only with English 'hereinafter' referred to 'as'. There exist several reasons for that. Material mentions formal use of this expression in English and its use mainly in legal and other official texts That's why it isn't an equivalent translation of a Slovak word. It is recommended to eliminate it as in given examples. Examples show a Slovak text, incorrect translation and two examples of correct translations from which more recommended is to use the last one.

*Vzhľadom na to, že na území Slovenskej republiky v poslednom období narastá počet podvodov pri prevodoch nehnuteľností, rozhodlo sa Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky (ďalej len „ministerstvo“) tento problém riešiť. Preto ministerstvo predložilo do legislatívneho procesu ako iniciatívny materiál návrh zákona, ktorý mal zabezpečiť, že prevody nehnuteľností budú môcť realizovať len dve právnické profesie na území Slovenskej republiky - notári a advokáti.*

*/ In view of the fact that there has recently been an increase in the number of cases of fraud involving transfer of property within the territory of the Slovak Republic, the Ministry of Justice (hereinafter referred to as "the Ministry") decided to resolve this problem. To this end, the Ministry submitted by way of initiating material a draft law which would have ensured that transfers of property would be able to be carried out*

*within the territory of the Slovak Republic only by the two legal professions of notary and lawyer.*

☺ *Given the growing number of cases of conveyancing fraud recently seen in Slovakia, the Ministry of Justice decided to do something about it. To this end, the Ministry launched a bill which would have restricted conveyancing in Slovakia to the two legal professions of notary and lawyer.*

#### **4. Use of acronyms and abbreviations**

Another very frequent problem that occurs in translations in European institutions is linked with the use of acronyms and abbreviations. As an example is the use of SR which stands for Slovenská Republika but in English language it loses its meaning. As another good example is UK which in English means United Kingdom. In translation we should use abbreviation SK which doesn't have any tradition in Slovak language and it is an abbreviation without content in a wider context. Its use is then useless.

It is not necessary and inevitable to use acronyms and abbreviations only because they are mentioned in an original text. It is often more suitable to avoid using them for better quality. Simple solution is to use the term Slovakia instead of SR.

If in the text occurs an abbreviation or acronym several times it is necessary to decrease its use in full meaning at the beginning and consequently point at it with abbreviation respectively parts of this word e.g. 'System'. It is also possible to use also the term 'to', respectively 'it'. There are several examples mentioned by the author. For our needs we mentioned an example of using abbreviation ETS – emission trading scheme:

***This:***

*/The emissions trading scheme (ETS) is now in operation throughout the EU. The ETS will involve constant monitoring of emissions trading activities. In this way, the ETS should enable the EU to meet its Kyoto target.*

***can be improved like this:***

☺ *The emissions trading scheme is now in operation throughout the EU. The scheme will involve constant monitoring of emissions trading activities. In this way, it should enable the EU to meet its Kyoto target.*

Particular position in translations have also the prepositions. It is possible to use them but it is important to pay attention to their correct use with respect to the noun followed after them. Below mentioned example deals with the expression in SR, respectively in Slovak Republic:

*// in SR (grammatically incorrect)*

*/ in the SR (grammatically correct, but unlikely to be understood)*

*/ in the Slovak Republic (grammatically correct, but spelt wrong)*

*in the Slovak Republic (grammatically correct, correctly spelt, but in most cases unnecessarily formal)*

*in Slovakia (the clearest and usually most stylistically appropriate form).*

Essential in translations is also the proper use and correct structure of the word order in English language. Word order in Slovak language is not so firm. Incorrect use of word order can lead to fundamental change of the meaning of the sentence. As an example are given the sentences: *Pes pohryzol postara a postar pohryzol psa.* In such a situation is recommended to emphasize the meaning in a several way:

*The postman was bitten by the dog.*

*It was the dog that bit the postman. (The animal that bit the postman was the dog)*

*It was the postman who the dog bit.*

*It was the postman who was bitten by the dog. (The person who was bitten by the dog was the postman.).*

## **5. Use of adjectives**

Quite a big problem that occurs is the use of adjectives. It is not important to use them only because they were used in a translated language. It is important to consider if its use is in accordance with the meaning of translated version from the point of view of the content. Sometimes are used adjectives that are irrelevant in a given context. As an example I used the term 'príspevková' organizácia. In translation we tend to use the term contribution (príspevok). Príspevková organizácia however doesn't mean contributory organisation, but organisation receives contributions. Use of the above

mentioned adjective would mean contributing, helping organization what makes a big difference in meaning.

Slovak adjectives can be formed in a different way which doesn't have to correspond with English expressions. Examples are given in the terms *detský* and *morský* which exist in the Slovak language only in this form:

***detský***

*detský bicykel*

*children's bike*

*detská sedačka*

*child seat*

*detská chirurgia*

*paediatric surgery*

*detská obrna*

*polio*

*detská úmrtnosť*

*infant mortality*

*detská výživa*

*baby food*

*detská riekanka*

*nursery rhyme*

***morský***

*morský biológ*

*marine biologist*

*morské vody*

*maritime waters*

*morské plody*

*seafood*

*morský jazyk*

*sole (a type of fish)<sup>2</sup>*

In forming adjectives translator frequently tries to adjust himself to translated language and forms a word which doesn't exist or doesn't make a sense. We mention several examples when adjectives are formed according to original language:

***"touristic"***

*turistická sezóna*

// *touristic season*

☺ *tourist season*

*turistické topánky*

// *touristic shoes*

☺ *walking shoes; hiking boots*

*Note: unlike // touristic, the adjective touristy does exist, but it is pejorative, meaning zaplavený turistami or príliš turistický.*

### **"urbanistic"**

*urbanistický rozvoj*

// *urbanistic development*

☺ *urban development*

*urbanistické prekážky*

// *urbanistic constraints*

☺ *town planning constraints*

*urbanistický kontext*

// *urbanistic context*

☺ *the layout of the city*

☺ *the way the city is laid out*

### **"contentual"**

*...ktoré sú v zásade obsahovo totožné...*

// *... which are basically contentually identical...*

☺ *... which basically have the same content...*

## **6. Translation of nationalities and citizenships**

To problematic areas also belong translation of nationalities and citizenships. They can include various possibilities because they refer to ethnic groups, national identity, cultural group, ethnic origin, minority, race etc. In translation of a word *národnosť* is recommended to use the term *nationality*, because the term which is often used for this translation - *citizenship* refers to different meaning. It is also important to differentiate Slovak *národnosť* a *štátna príslušnosť*. This is closely connected with the translation of the word *občan*, respectively also *verejnnosť*.

***Nie je prijateľné, aby bremeno poplatkov za medzinárodný roaming nad'alej znášali obyčajní občania, ktorí platia štandardné sadzby.***

*could be translated like this:*

*. It is not acceptable that the burden of international mobile roaming continues to be shouldered by ordinary citizens who pay standard tariffs.*

*But actually the issue of citizenship (i.e. which passport you hold) is completely irrelevant to mobile phone charges, so better alternatives include:*

☺ *It is not acceptable that the burden of international mobile roaming continues to be shouldered by ordinary people who pay standard tariffs.*



**Conclusion:**

*Examples of the most common mistakes made in translations of the professional texts and documents point at the spheres in which translators must be very attentive and careful in translating them correctly and precisely. We believe that such manuals and instructions worked out by the professionals together with more and more sophisticated softwares and databases can lead to more professionalism and effectiveness in translating difficult and problematic texts and documents.*

**Sources:**

CANSDALE,G (2015) *Tips for Slovak translator translating from Slovak into English*. Brusel: Európska komisia, 2015, dostupné online na [http://ec.europa.eu/translation/english/guidelines/documents/tips\\_translator\\_slovak\\_english\\_eu.pdf](http://ec.europa.eu/translation/english/guidelines/documents/tips_translator_slovak_english_eu.pdf)

POOL,J (2011) *Optimal language regimes for the European Union*, International Journal of the Sociology of language, volume 121, s. 150-180, ISSN 0165-2516

VARŠÍK,B (2008) *Preklad a prekladateľstvo v inštitúciách EÚ*. Dostupné online na <http://www.exu.sk/>.

TRANSLATION TOOLS AND WORKFLOW (March 2007) Directorate General for Translation of the European Commission. Dostupné online na [http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/tools\\_and\\_workflow\\_eu.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/tools_and_workflow_eu.pdf)

TRANSLATION FOR A MULTILINGUAL COMMUNITY (February 2007) Directorate General for Translation of the European Commission. Dostupné online na [http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/brochure\\_eu.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/brochure_eu.pdf)

**Kontaktná adresa autora:**

**Mgr. Ján Strelinger, PhD**  
Katedra anglického jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
[jan.strelinger@gmail.com](mailto:jan.strelinger@gmail.com)  
0905 488 672

## REFLECTIVE TEACHING AND ACTION RESEARCH

**M. Oskina, B. Turgumbekova**  
**Arkalyk State Pedagogical Institute**  
**Kazakhstan**

**Abstract:**

*The article opens the content of the notion "reflection", "reflective practice" and "action research" in relation to the English language for professional purposes teaching technique, describes methodological bases and characteristics of this educational technology. Substantiates the advantages of reflexive practice in achieving the complex goal of a foreign language teaching in connection with the change of society demands concerning a modern specialist. It specifies that when using reflexive practice and action research the contributions of all educational process subjects are equally important and their activities are interconnected.*

**Аннотация:**

*Статья раскрывает содержание понятия «рефлексия», «рефлексивная практика» и «исследовательская деятельность» в применении к методике преподавания английского языка для профессиональных целей, описывает методологические основы и характеристики данной образовательной технологии. Обосновываются достоинства рефлексивной практики в достижении комплексной цели обучения иностранному языку в связи с изменением требований общества к современному специалисту. Уточняется, что при использовании рефлексивной практики и исследовательской деятельности вклад всех субъектов образовательного процесса в обучение одинаково важен, и их деятельность взаимосвязана.*

**Keywords:**

*reflective teaching, action research, reflection, pedagogical process, research questions*

**Ключевые слова:**

*рефлексивная практика, исследования действия, рефлексия, педагогический процесс, вопросы исследования*

The modern lesson of a foreign language is characterized by big intensity and demands from students' concentration attention and tension of forces therefore the attention of scientists, methodologists and teachers is aimed at finding reserves for improvement of foreign language lessons, at increase in its efficiency, effectiveness.

Reserves are in increase in focus of teaching, strengthening of its motivation, information capacity the content of education, relation of modern methods teaching, revitalization of methods teaching, revitalization the rates of educational actions, development of reflexive skills of work, using ICT.

Reflection (from the Late Latina reflexio - reversal) is the conversion of a person to his/her own state or knowledge. This is one of the varieties of human acts of consciousness, namely the act of consciousness, addressed to one's knowledge. It should be divided from a concept of consciousness. Not each reflection - the address of consciousness of the subject on the knowledge - becomes consciousness. "Consciousness" is a reflection at which knowledge of becomes its subject.

Modern pedagogics understand introspection of activity and its results as a reflection.

The reflection helps students to formulate the received results, to redefine the purposes of further work, to correct the educational way.

The reflection is closely connected with goal-setting. Statement by the student of the purposes of the education assumes their performance and the subsequent reflection – understanding the ways of achievement goals. The reflection in this case – not only a result, but also a starting link for new educational activity and statement is more complex.

In pedagogical process, it is possible to carry to functions of a reflection:

- diagnostic function – identification the level of interaction between participants of pedagogical process, level of efficiency of this interaction, separate pedagogical means;
- designing – modeling, design of the forthcoming activity, interaction, goal-setting in action;
- organizing – reflection as identification of ways and means the organization of productive activities and interaction;
- communicative - a reflection as a condition of productive communication of the teacher and student;

creating – formation in consciousness of participants on pedagogical process the sense of their own activities, sense of interaction;

motivational – determination of orientation and purposes of activity;

correctional - motivation of participants on pedagogical process to correction of the activity, the carried-out interaction.

The reflection contributes to the development of three important qualities of the person, which will be required in the 21st century, not to feel like the derelict.

Independence. Not the teacher is responsible for the student. The student analyzes, realizes the opportunities, makes his own choice, defines a measure of activity and responsibility in the activity.

Enterprise. The student realizes that he can undertake here and now – and that becomes better. In case of a mistake or failure, he does not need to worry or be in despair, he simply assesses the situation and learns from new conditions, sets the new purposes for his tasks and successfully solves them.

Competitiveness. To be able to do something better than others works in some situations more effectively.

Action research is a reflective process of progressive problem solving activities. These are led by individuals or working with others in teams or may represent part of a “community practice”. The aim is to improve the way they address issues and solve problems. It can also be undertaken by larger organizations or institutions, assisted or guided by professional researchers, with the aim of improving their strategies, practices, and knowledge of the environment within which they practice.

Kurt Lewin, social psychologist and educator developed the term “action research” in about 1944, and it appears in his 1946 paper “Action Research and Minority Problems”. In that paper, he described action research as “a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action and research leading to social action” that uses “a spiral of steps, each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action”.

Action Research the collection and analysis of data related to professional practice, reflection on what we have discovered and applied it to our professional action.

Reflective practice was first introduced to the practitioners by Donald Schon as a way to refine one's own artistry or craft, which involves considering one's own practices while trying to put the theory into practice with the guidance of the experienced professionals. Reflective teaching has been used as an effective scaffolding tool to enrich the teaching practices of teachers and to prepare pre-service teachers for teaching. By many researchers, it has been viewed as "a paradigm that dominates teacher education around the world", and regarded as "the dominant paradigm in the literature of teacher education and development for the past three decades".

Reflective teaching is a kind of action research, a reflective process of progressive problem solving led by teachers to understand their practice and improve the way they address issues and solve problems. It helps teachers become aware of what is happening in the classroom by identifying common problems and hypothesizing about possible causes and solutions and attempting to apply an action plan.

Here are five steps to making Action Research a reality:

1. **Problem Identification.** Decide why you are doing this study what questions do you want to answer?
2. **Plan of Action.** How are you going to conduct the study? What data do you need to be successful?
3. **Data collection.** Use the strategies you created in step 2 to actually gather information.
4. **Analysis of data.** What can be learned from the data collected? How can you use it?
5. **Plan for future action.** How will the results of the study change how you teach? How are you going to report the data?

Action Research Processes involved are helpful to practicing teacher's reflection irrespective of whether they can be verified by someone else. The aim is not to turn the teacher into a researcher, but to help him/her to continue to develop as a teacher.

- **Identify Topic/Problem.** Student has a hard time staying on task. What could the possible reason(s) be?
- **Gather Information.** How does the student act in other classes? When does the student become distracted?

- **Review Literature.** What studies were previously conducted that can relate to the issue?
- **Collect and Analyze Data.** Observe the student in the library for five days to create a baseline without intervention then for five days after intervention.
- **Develop a Plan of Action.** Move student up to a higher reading level to see if this solves the problem.
- **Share Ideas and Reflect on the Process.** Student is motivated and staying on task. Let RII team know the results.

### **THE DESIGN putting the plan into action.**

Working on formation of “good” research questions.

- Writing the final variant of research question.
- Do the Self-evaluation of your own research questions according to the given criteria
- Peer evaluation.
- Converting “bad” research questions into “good” research questions.

#### **Work out strategies for Action Research.**

- What are some ways of collecting information (data) in your classroom?
- What materials or equipment would you need to prepare before you collect it?
- Apart from you, who else might be involved when you collect data?

#### **Preparing your resources and materials**

As you begin your research you need to consider what resources, materials and support you should access.

1. Consulting the literature (books, journals, databases, Internet)
2. Involving others
3. Identifying and using equipment (software, hardware, recording).

### **References**

Action Research. <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/145817>

ALMABEKOVA Ol'ga. Reflective Practice as a Foreign language for professional purposes teaching technology, 2012

DOGAN YUKSEI. Technology Use in Reflective Teaching: A Practicum Research Project, 2013

LEE I. Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61 (4), 2007

MUHOMMED RHALMI. Reflective Teaching and Action Research, 2011

SCHON D. A. Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1996

YESILBURSA A. A reflective typology emerging from collaborative reflections of three English language teacher trainers. *Egitim ve Bilim (Education and Science)*, 36(162), 2011

**Resume:**

*Reflective teaching is a kind of action research, a reflective process of progressive problem solving led by teachers to understand their practice and improve the way they address issues and solve problems. It helps teachers become aware of what is happening in the classroom by identifying common problems and hypothesizing about possible causes and solutions and attempting to apply an action plan. Action research is a reflective process of progressive problem solving led by individuals working with others in teams or as part of a "community of practice". Action research can also be undertaken by larger organizations or institutions, assisted or guided by professional researchers, with the aim of improving their strategies, practices, and knowledge of the environment within which they practice.*

**Резюме:**

*Рефлексивное обучение – это исследовательская деятельность, с помощью которой учителя понимают свою практику и улучшают способы решения проблем. Это помогает учителям узнать то, что происходит в классе, определяя обычные проблемы и выдвигая гипотезу о возможных причинах и решениях, пытаясь применить план действий. Исследовательская деятельность – это рефлексивный процесс постепенного решения проблем, который ведется людьми, работающими с другими в командах или в рамках "сообщества практики". Исследовательская деятельность также может проводиться более крупными организациями или учреждениями, который помогают профессиональным исследователям, с целью улучшения их стратегий, практики и знаний об окружающей среде, в которой они практикуют.*

**Resumé:**

*Reflexné vyučovanie je akýmsi akčným výskumom a reflexívnym procesom postupného riešenia problémov. Tento typ vyučovania realizujú učitelia s cieľom zlepšiť spôsoby riešenia problémov a ťažkostí v triede alebo i mimo nej. Reflexné vyučovanie pomáha učiteľom uvedomiť si, čo sa deje v triede a následným identifikovaním bežných problémov a hypotéz o možných príčinách a riešeniach sa môžu pokúsiť o uplatnenie akčného plánu. Akčný výskum je reflexívnym procesom progresívneho riešenia problémov. Vedú ho zvyčajne jednotlivci pracujúci v tímoch a skupinách s ďalšími pracovníkmi. Niekedy sú vytvorené špeciálne komunity – skupiny, ktoré akčný výskum realizujú. Akčný výskum sa tiež môže uskutočňovať aj vo väčších organizáciách alebo inštitúciách, s pomocou alebo s priamym vedením profesionálnych výskumných pracovníkov a s cieľom zlepšiť svoje stratégie, postupy a znalosti o prostredí, v ktorom pracujú.*

**Author's address:**

**Oskina Makpal Sabitovna**, senior teacher, master of pedagogical sciences.

**Turgumbekova Botagoz Naushabaevna**, senior teacher, master of pedagogical sciences.

**Workplace:**

Department of Foreign languages, Russian language and literature,  
Arkalyk State Pedagogical Institute, Kazakhstan.

Workplace address: Auelbekova 17 st., Arkalyk, Kazakhstan.

e-mail: [pkkriya@mail.ru](mailto:pkkriya@mail.ru)

phone number: +77023177191; +77028604706



# DIDAKTICKÁ ROZPRÁVKA AKO FORMA MOTIVÁCIE

**Miroslava Repová**

**Abstrakt:**

*Príspevok obsahuje pohľad na rozprávku ako jednu z foriem práce so žiakmi 2.ročníka Základnej školy na vyučovaní matematiky prostredníctvom skupinovej práce. Zaoberá sa aj otázkou, ako možno rozprávku použiť vo vyučovaní s dôrazom na čítanie s porozumením, s cieľom podnietiť žiakov k čítaniu.*

**Abstract:**

*Contribution views a fairy tale as one of teaching methods in maths in second grade pupils in primary schools. It also discusses how a fairy tale can be used in reading, with the emphasis on reading comprehension and encouragement of pupils to read.*

**Kľúčové slová:**

*Rozprávka. Didaktická rozprávka. Metóda. Aktivizačné metódy vo vyučovaní. Didaktické hry. Príručka. Skupinová práca. Teoretické východiská.*

**Keywords:**

*Fairy tale. Didactic tales. Methods. Activation methods in education. Didactic games. Guide. Group activity. Theoretical basis.*

## Úvod

Rozprávky sú pre deti materiálom k poznaniu sveta, v ktorom žijú. Každá reálna situácia sa dá zobrazit' príbehom. Deti získavajú náhľad do magického a poetického sveta fantázie a dobrodružstiev. Môžu sa sústrediť na spoznávanie akcii a ich následkov, bez dychu čakajú spravidla na šťastný koniec, učia sa spoznávať dôvtip a humor. Navodená situácia v príbehu rozprávky sa môže stať vzorom k tomu, ako by sa malo dieťa zachovať v realite.

Ešte väčší význam má čítanie a rozprávanie príbehov v každodennom živote detskej skupiny. Môžu posilňovať výučbové ciele, pomáhať sústrediť pozornosť na

počúvanie, vyjadrovanie a porozumenie, neskôr na čítanie a písanie. Podporujú rozvoj poznávania príčin a vzťahov. Tieto poznatky uspokojujú potrebu akcie, povzbudzujú detskú predstavivosť, motivujú a vyzývajú k rozmyšľaniu. Napokon, spoločný smiech, prežívanie smútku, vzrušenia a očakávanie pomáha deťom budovať spolupatričnosť, sebadôveru, podporuje sociálny a citový rozvoj.

Práca s rozprávkami zaujme široké spektrum detí. Mladšie deti sú schopné najskôr len počúvať text pre zvuk a jazyka a obsah, ktorý zodpovedá ich chápaniu. Pre tých starších môžeme využiť pravdaže aj jednoduché texty, ale samozrejme, ich doplníme vyššími a prepracovanejšími zadaniami.

### **Čo nás rozprávka naučí?**

Rozprávky poskytujú autentickosť

Ak je rozprávanie primerané veku, deti mu bez problémov rozumejú a sú schopné prijať získané informácie z vymysleného príbehu ako fakty.

Rozprávky poskytujú prirodzený plynulý jazyk

Deti dokážu počúvať jeden príbeh stále dokola, čo im umožní zapamätať si všetko, čo text ponúka : nové slová, frázy, intonáciu, pravidlá rozhovoru, dejovú zápletku, stavbu dejovej línie, poskytnuté informácie

Rozprávky sú skvelým zdrojom motivácie

Príbeh deťom poskytuje dostatok priestoru pre rozvoj fantázie a predstavivosti, dokáže niekoľkými slovami upútať detskú pozornosť a tým odštartovať celú sériu ďalších aktivít.

### **Rozdelenie rozprávok podľa obsahu**

Klasické rozprávky

Počúvajú ich deti na celom svete, poznáme ich zápletku aj dejovú líniu. Problémom pri klasických rozprávkach spravidla býva ich dĺžka, niekedy taktiež použitie starodávnej slovnej zásoby (archaizmy).

Bájkky, príbehy o zvieratách

Tieto útvary sú u detí veľmi populárne, pretože v správaní zvierat deti spoznávajú svoje vlastnosti, zvieratá môžu jednať ako ľudia a ich chyby môžu byť vnímané menej bolestivo, čo oceňujú predovšetkým citlivejší čitatelia.

Rozprávky s opakujúcim sa a narastajúcim dejom

Opakované situácie spolu s jednoduchou zápletkou umožňujú precvičovanie pamäte a schopnosti opakovať text, osvojiť si v pomerne krátkom čase menej známe slová a situácie.

### Dobrodružné a romantické príbehy

Hlavná postava musí vykonať hrdinský čin, aby sa dostala do blízkosti milovanej osoby, alebo k vytýčenému cieľu.

Tento typ rozprávok je veľmi vhodný na vyučovaní matematiky. Poskytuje žiakom dostatok napätia a zároveň motivuje k plneniu úloh s cieľom pomôcť hrdinovi príbehu.

### Didaktické rozprávky

Špecifickým druhom rozprávok sú didaktické rozprávky. Tieto učitelia vnímajú ako súčasť didaktických hier, herných aktivít so žiakmi, inovačných prístupov či netradičných postupov vo vyučovaní. Presnou definíciou môžeme vyjadriť, že „didaktická rozprávka je umelecko-náučný text, ktorý sa objavným spôsobom a emocionálne účinnými výrazovými prostriedkami a kompozičnými postupmi prezentuje jednotou citovo-poznávacieho účinku na subjekt detského príjemcu.” (Kopal, 1985) Stále častejší „výskyt” didaktických rozprávok a ich obľúbenosť nám dovoľujú tvrdiť, že majú svoje opodstatnenie, zmysel a „právo na život”. Pri dôkladnom rozbere didaktických rozprávok zistíme, že ich autori sa môžu cielene zamerať na žiaka v oblasti:

1. rozvíjania jeho pamäti, zapamätania si učiva,
2. výkladu a vysvetlenia učiva,
3. aktivizácie a motivácie,
4. zavedenia problému a jeho riešenia.

Svojím spôsobom potláčajú tzv. tradičné vyučovanie, ktoré dominuje na našich školách. Výstižnú charakteristiku tradičného vyučovania podľa Amonašviliho uvádza Turek (2008, s.22):

„Formálno-logická pozícia učiteľa je takáto:

- Ja budem vysvetľovať, rozprávať, ukazovať, dokazovať, diktovať, cvičiť, pýtať sa, požadovať, skúšať i hodnotiť. No a čo zostáva robiť žiakom?
- Vy ma musíte pozorne počúvať, pozorovať, pamätať si, vykonávať, odpovedať... A nezabudnite: chápať osvojované, samostatne myslieť – to je veľmi dôležité! A čo ak sa žiaci nechcú podrobiť tejto schéme?
- Ja sa na to ani nespolieham. V záujme vášho vlastného dobra budem vás všetkých prinucovať. Na to mám k dispozícii známky.“

Nedá mi nezamyslieť sa. Hlavným znakom tradičného vyučovania je odovzdávanie učiva od toho, kto vie, tomu, kto nevie v hotovej, ucelenej, konečnej podobe, na rozdiel od dogmatického vyučovania, v ktorom sa učiteľ snaží učivo vysvetliť, zdôvodniť čo hovorí a prečo to hovorí, zdôrazniť, čo je pre žiaka v učive najdôležitejšie a používa na to názorné učebné pomôcky, rôzne metódy, formy a motiváciu, ktorou žiakov núti napredovať (Turek, 2008).

V súčasnej dobe - v dobe inovatívneho vyučovania, v dobe, keď každý žiak má možnosť vyhľadať si potrebnú informáciu kdekoľvek, je úlohou dobrého učiteľa naučiť

žiaka kde je „kdekoľvek“, naučiť žiaka, že nie každá informácia je podložená pravdou, že nie každá informácia je podstatná, že sa musí naučiť porozumieť prečítanému, utvárať svoje názory a vedieť ich presadiť. Verím, že na prvom stupni je jedným z foriem ako to dosiahnuť aj práca s didaktickou rozprávkou.

### **Ako pracovať s didaktickou rozprávkou na vyučovaní?**

Na základe spoznania dôležitosti uplynulých faktov musí učiteľ pri výbere didaktickej rozprávky dôsledne zvážiť, akú rozprávku vybrať, aby sa jej príbeh stal nápomocným v edukačnom procese, aby bol skutočným pilierom poznania, aby spĺňal výukovú stratégiu. Príbeh musí žiakov upútať hneď prvou vetou. Text musí zodpovedať veku žiakov. Použitý jazyk by mal byť živý, aktuálny. Príbeh by nemal obsahovať dlhé popisné pasáže. Učiteľ sa musí s textom stotožniť a mať istotu, že ho zvládne čítať každý žiak. Pracovné listy s obrázkami na vyfarbovanie postáv z rozprávky prispievajú k pocitu hrdosti a zodpovednosti za samostatne alebo skupinou vypracovanú úlohu. Text úlohy k rozprávke môže byť sprostredkovaný učiteľom, lepšie je však, keď si každú úlohu predčítajú žiaci v skupine spoločne, prináša to žiakom uvedomenie si deja a vedie žiakov k čítaniu s porozumením. Pokiaľ ich naučíme každé riešenie vypracovávať s použitím názorného obrázka, pozitívne tak prispievame k rozvoju logiky a pamäti.

### **Využitie didaktickej rozprávky na hodine matematiky**

Didaktickú rozprávku môžeme zaradiť v každej fáze vyučovacej hodiny – počnúc motivačnou, ako spestrenie úvodu hodiny a navodenie záujmu a pozornosti, v hlavnej časti hodiny, ako prostriedok pre vysvetlenie učiva, ako aj v záverečnej časti, ako spätnú väzbu pre učiteľa.

Taktiež je na učiteľovi, či bude žiakom rozprávku čítať sám, prípadne zvolí iný spôsob.

Didaktická rozprávka v skupinovej práci

Skupinová práca je veľmi vd'áčnou metódou práce žiakov 1. stupňa ZŠ. Navodzuje pocit spolupatričnosti, súťaživosti a kooperácie. Súčasne pomáha deťom uvedomiť si vedomostné rozdiely medzi jednotlivcami a vedie ich k potrebe rešpektovať každého žiaka.

### **Priebeh skupinovej práce na hodine matematiky**

Skupinovú prácu som zaradila v opakovacej fáze vyučovacej hodiny. Deti sa zadelili do svojich skupín tak, ako počas celého školského roka. Každý žiak potreboval pero a farbičky, aby si mohli pri práci pomáhať. Do každej skupiny som rozdala prílohy 2, 3 a 5 v takom počte, koľko členov je v každej skupine. Text rozprávky, ako aj odmeny za správne vypracovanie úlohy som si ponechala na stole. Sú to prílohy 1 a 4. Prílohu 6 som nastrihala pre každú skupinu, v mojom prípade po päť kusov z každej.

Riešenia úloh, ako aj formu vypracovania žiaci písali alebo kreslili do zošita, ktorý má každá skupina pridelený už od začiatku školského roka.

Motív zbierania zeleniny za správne vyriešenú úlohu som zvolila zámerne. Čím viac mrkviem jednotlivé skupiny nazbierali, tým boli bližšie ku šťastnému koncu rozprávky. Taktiež je tento spôsob vyhodnotenia riešení veľmi vhodný pre samotného učiteľa, pretože žiaci pracovali veľmi rýchlo.

### **Motivácia žiakov prečítaním rozprávky**

Ako sa Jano s drakom pomeril.

Jano sa vybral do sveta hľadať šťastie. Celý deň usilovne kráčal lesom až na večer prišiel do neznáameho mesta. Mesto bolo celé čiernym súknom potiahnuté a vládol v ňom smútok. Zlý deväťhlavý drak si objednal na večeru princeznú. Jankovi prišlo princeznej ľúto, a tak sa rozhodol sa najprv s drakom porozprávať. Odvážne sa vybral k drakovi. Spočiatku drak nevyzeral, že by sa chcel dohodnúť, napokon však slovo dalo slovo a dohodli sa takto : každá drakohlava dá Jankovi jednu úlohu. Ak sa mu podarí vylúštiť všetky úlohy správne, drak sa stane naveky vegetariánom. V opačnom prípade sa Janko stane druhým chodom drakovej večere.

### **Realizácia skupinovej práce**

V tejto fáze žiaci vybrali správny obrázok a začali ho vyfarbovať. Metóda práce v skupine im pomohla vybrať vhodný obrázok, na jeho výbere sa museli jednohlasne zhodnúť. Nezaznamenala som nezhody.

Po vyfarbení obrázka draka všetci členovia skupiny zodvihli nad hlavu hotovú prácu. Zaujímavé bolo, že sa navzájom žiaci povzbudzovali k lepšiemu výkonu, čo výrazným spôsobom prispelo k dynamickosti celej skupinovej práce.

Po vyfarbení obrázka draka nasledovala výzva - Pomôž Jankovi zachrániť princeznú! Deti vyfarbujú ďalší obrázok. Po vyfarbení obrázka princeznej, všetci členovia skupiny zodvihli nad hlavu hotovú prácu.

V ďalšej fáze dostala každá skupina zadanie prvej úlohy.

Za každú správne vyriešenú úlohu dostane skupina pre draka jednu mrkvu. Učiteľ pozorne sleduje prácu v triede, skupinám priebežne rozdáva obrázky mrkvy, je dôležité výpočet skontrolovať, pretože žiaci dostanú odmenu za správnosť riešenia. Ako pomôcka pre učiteľa poslúžia riešenia úloh s postrehmi výskumu.

Nakoľko žiaci vedeli, že len za správne vyriešenú úlohu dostanú odmenu pre draka, kým si neboli správnosťou istí, nezodvihli ruku.

Skupinová práca končí vtedy, keď žiaci vypočítajú všetky úlohy a dostanú obrázok svadby Jana s princeznou. Počas práce si žiaci pomáhali, veľa polemizovali .

## Zadania úloh spolu s riešením

Úloha 1:

**V jaskyni je zakopaný poklad – tri truhlice.**

**V najplnšej je 10 zlatých, 7 strieborných a 2 medené dukáty.**

**V najmenej plnej je 11 zlatých, 2 strieborné a 4 medené dukáty.**

**Koľko dukátov je v tretej truhlici?**

$$\text{○○○○} = \text{○○} + \text{○○○○○○○○} + \text{○○○○○○○○○○○○} 19$$

$$= \text{○○○○○○} + \text{○○} + \text{○○○○○○○○○○○○○○○○} 17$$

tretia truhlica :  $17 < 18 < 19$

**V tretej truhlici je 18 dukátov.**

Možností ako vyskladať truhlicu medenými, striebornými a zlatými dukátmi je veľa, čo podnietilo deti ku kresleniu - úloha je divergentná, zaujímavá, i keď má iba jedno číselné riešenie.

Úloha 2:

**Mala som 24 obrázkov princezien. Včera som sériu 5 obrázkov modrookých princezien vymenila za sériu 9 obrázkov hnedookých. Koľko obrázkov mám teraz?**

Riešenie úlohy názorne:

Mala som:

$$\begin{array}{l} \square \square \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \square \square \quad \diagup \\ \diagdown \diagdown \diagdown \diagdown + \square \square \square \square \square \square \square \square \square \square \end{array}$$

Riešenie úlohy matematicky :

$$24 - 5 + 9 = 28$$

**Teraz má hlava 28 obrázkov princezien.**

V úlohe 2 pomohol žiakom názorný výpočet – nakreslenie obrázka.

Úloha 3:

Mám 8 zdravých a 9 pokazených zubov.

Lenže siedma hlava má všetky zuby zdravé.

Je ich 15. Ktorá z nás má viac zubov? O koľko?

Riešenie úlohy názorne:

Zdravé zuby ●

Pokazené zuby ●

Zuby prvej hlavy:



Zuby siedmej hlavy:



Riešenie úlohy matematicky :

$$8 + 9 = 17$$

$$17 > 15$$

$$17 - 15 = 2$$

Prvá hlava má o 2 zuby viac.

Úlohy 3-5 všetky skupiny vyriešili výpočtom.

Úloha 4:

Náš bratranec má 21 hláv.

Ujo má 7 hláv. Ujo spolu s tetou majú rovnaký počet hláv ako bratranec.

Koľko hláv má naša teta?

Riešenie úlohy názorne:

Bratranec ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

Ujo ○○○○○○○○

Ujo ○○○○○○○○ + Teta = ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

Riešenie úlohy matematicky :

$$7 + \square = 21$$



Úloha ponúka možnosť výpočtu s použitím opačnej matematickej operácie :

$$21 - 7 = 14$$

**Drakova teta má 14 hláv.**

Aj túto úlohu riešili žiaci len matematicky.

Úloha 5:

**Ja som hlava so zameraním na matematiku.**

**Vlani som vypočítala 32 ťažkých príkladov.**

**Tento rok ešte o 8 príkladov viac.**

**Koľko príkladov som vypočítala za posledné dva roky?**

Riešenie úlohy názorne:

Vlani



Tento rok = vlani + 8



Riešenie úlohy matematicky :

$$32 + 32 + 8 = 72$$

**Za posledné dva roky táto hlava vypočítala 72 zložitých príkladov.**

Úloha 6:

**Včera sme súťažili v potápaní.**

**Ja som vydržala 9 minút.**

**Štvrtá hlava vydržala pod vodou dlhšie o 9 minút ako ja, ôsma hlava o 4 minúty**



kratšie ako druhá.

Ktorá z nás skončila na druhom mieste?

Riešenie úlohy názorne:

Hlava 1 : ○○○○○○○○○○

Hlava 4 : ○○○○○○○○○○ + ○○○○○○○○○○

Hlava 8 : ○○○○○○○○○○ + ○○○○○○○~~○○○~~

Riešenie úlohy matematicky :

Prvé miesto Hlava 4 :  $9 + 9 = 18$

Druhé miesto Hlava 1 : 9

Tretie miesto Hlava 8 :  $9 - 4 = 5$

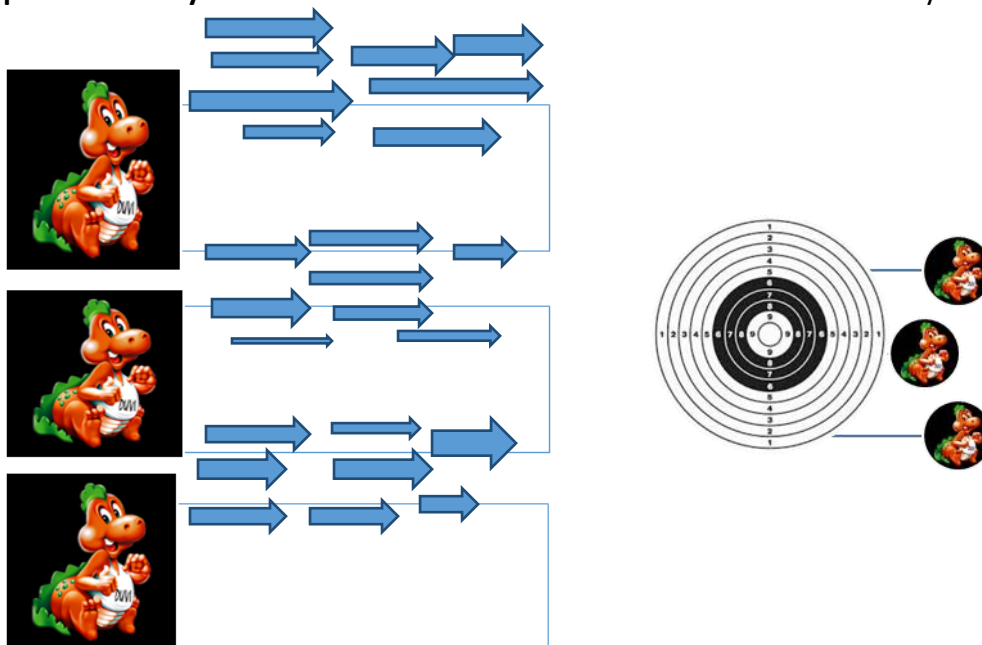
$18 > 9 > 5$

**Na druhom mieste skončila hlava 1.**

V 6. úlohe si dve skupiny pomohli nakreslením obrázka, ostatné skupiny vypočítali matematicky.

Úloha 7:

**Naše tri malé dráčky trénovali v chrení ohňom na terč. Každé z nich malo osem pokusov. 19 vychrení minulo cieľ. Koľkokrát trafili cieľ? Riešenie úlohy názorne :**



Riešenie úlohy matematicky :

$$8 + 8 + 8 = 24$$

$$24 - 19 = 5$$

**Terč dráčky trafili pät'krát.**

Zaujímavé bolo sledovať žiakov pri počítaní siedmej ako aj deviatej úlohy, nakoľko všetky skupiny pri práci kreslili obrázok, pretože sa na správnosti riešenia nevedeli dohodnúť.

Úloha 8:

**Len od začiatku tohto roku muselo 8 drakov zmeniť svoje stravovacie návyky. Dnes žije už len 14 poctivých princeznožravých drakov. Koľko princeznožravých drakov žilo ešte vlani?**

Riešenie úlohy názorne :



Riešenie úlohy matematicky :

$$14 + 8 = 22$$

**Ešte vlani žilo spolu 22 princeznožravých drakov.**

V tejto úlohe všetky skupiny vyriešili úlohu matematicky.

Úloha 9:

**Futbalový zápas 9-hlavých proti 7-hlavým drakom skončil 13:8 v prospech 9-hlavých.**

**V prvom polčase dali 9-hlaví 6 gólov a 7-hlaví 7 gólov.**

**Koľko gólov padlo v druhom polčase?**

V prvom polčase

V druhom polčase

9-hlaví:

7-hlaví:

Riešenie úlohy matematicky :

Po 2. polčase -----  $13 + 8 = 21$  gólov

V 1. polčase -----  $6 + 7 = 13$  gólov

$$21 - 8 = \mathbf{13}$$

**V druhom polčase padlo 13 gólov.**

Všetky úlohy sú ešte raz prehľadne uvedené v prílohe 6.

## ZHRNUTIE

Súčasná doba núti pedagogiku prekonávať nekreatívne vyučovanie hľadaním rôznorodých metód, ktoré by mali učiteľom pomôcť k tomu, aby sa ich vyučovacie zámery realizovali hodnotnejšie a efektívnejšie (Halajčík, 2004). V prvom rade chce určite každý učiteľ dosiahnuť to, aby žiakov dokázal motivovať a vytvoriť u nich kladný vzťah k predmetu, ktorý vyučuje. Niektoré predmety sa prirodzene dajú vyučovať zaujímavo, u iných je to ťažšie. Čo s tým môžu učitelia urobiť? Jedným zo spôsobov ako postupovať, je práve zakomponovať do vyučovacích hodín didaktickú rozprávku, ktorá neodškriepiteľne napomáha vcítiť sa do myslenia žiaka, v našom prípade do myslenia žiaka 2. ročníka ZŠ na hodine matematiky. Didaktickú rozprávku je možné uplatniť v každej fáze vyučovacieho procesu od motivácie, cez výklad učiva až po praktické osvojenie si vedomostí žiakmi. Didaktická rozprávka zlepšuje vzťah žiakov k danému vyučovaciemu predmetu, dokáže zaujať pozornosť žiakov, zlepšuje ich sústredenosť na prácu, je pre nich zrozumiteľná, uľahčuje pochopenie a zapamätanie učiva a okrem toho má ešte množstvo iných funkcií, ktoré pozitívne vplývajú na vyučovací proces, ale aj na vývin žiaka. Rozprávku je vhodné zaradiť do vyučovacieho procesu hlavne kvôli jej motivačnej funkcií, ktorá je v edukačnom procese najdôležitejšia.

## Zoznam použitej literatúry

1. BODNÁROVÁ, M., ORIEŠČIKOVÁ, H. Študent na ceste k praxi. Zborník príspevkov z Prvej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna a liečebná pedagogika
2. DOLÁKOVÁ, S., 2015. Umíte to s pohádkou?: práce a príběhy v MŠ a ZŠ. Praha: Portál, 2015. 120 strán. ISBN 978-80-262-0933-1 /brožované/
3. HALAJČÍK, Ľ. 2004. Analogická didaktická rozprávka na 1. stupni ZŠ. /Výber zo záverečnej práce II. KS/. Prešov. Metodicko – pedagogické centrum. 2004. ISBN 80-8045-329-2.
4. HALAJČÍK, Ľ. Didaktická rozprávka vo vyučovacom procese. In Učiteľské noviny. Roč. 52. 2002. č.4. s. 9. ISSN 0139-5769.
5. PÁLENIKOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E. 2008. Využitie rozprávky v nultom ročníku. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava alokované pracovisko Prešov. 2008. ISBN 987-80-8045-523-1.

6. KOPÁL, J., TARCALOVÁ, Ž. 1985. Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Bratislava, SPN. s.228.
7. TUREK, I. 2008. Didaktika. Bratislava. Edícia ŠKOLA. ISBN 978-80-8168-004-5.

**Résumé:**

*Príspevok obsahuje pohľad na rozprávku ako jednu z foriem práce so žiakmi 2.ročníka Základnej školy na vyučovaní matematiky prostredníctvom skupinovej práce. Zaoberá sa aj otázkou, ako možno rozprávku použiť vo vyučovaní s dôrazom na čítanie s porozumením, s cieľom podnietiť žiakov k čítaniu.*

**Résumé:**

*Contribution views a fairy tale as one of teaching methods in maths in second grade pupils in primary schools. It also discusses how a fairy tale can be used in reading, with the emphasis on reading comprehension and encouragement of pupils to read.*

Príloha 1:

**Rozprávka o tom, ako sa Jano s drakom pomeril.**

Jano sa vybral do sveta hľadať šťastie. Celý deň usilovne kráčaľ lesom až na večer prišiel do neznámeho mesta. Mesto bolo celé čiernym súknom potiahnuté a vládol v ňom smútok. Zlý deväťhlavý drak si objednal na večeru princeznú. Jankovi prišlo princeznej ľúto, a tak sa rozhodol sa najprv s drakom porozprávať. Odvážne sa vybral k drakovi. Spočiatku drak nevyzeral, že by sa chcel dohodnúť, napokon však slovo dalo slovo a dohodli sa takto : každá drakohlava dá Jankovi jednu úlohu. Ak sa mu podarí vylúštiť všetky úlohy správne, drak sa stane naveky vegetariánom. V opačnom prípade sa Janko stane druhým chodom drakovej večere.

**Kontaktná adresa autorky:**

**Lipová 952/27, 90033 Marianka**  
**Miroslava Repová, Mgr.**  
ZŠ I. Bukovčana 3, 84107 Bratislava  
mirka.repova1@gmail.com  
0915225821

# ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Абдрашитова Райхан  
Аркалыкский государственный педагогический институт  
Казахстан

**Аннотация:**

*Проблемы повышения воспитательного воздействия литературы на учащихся, формирования их мировоззрения, нравственности, эстетических критериев и вкусов, изучения литературы в ее идейно - эстетической сущности и художественной специфике принадлежат к числу наиболее актуальных.*

**Abstract:**

*The problems of increasing of the educational impact of literature on students, the formation of their worldview, morality, aesthetic criteria and tastes, the study of literature in its ideological and aesthetic essence and artistic specifics are among the most urgent.*

**Ключевые слова:**

*Художественная литература, нравственно-эстетическое, воспитание, искусство, слово, произведение, писатель, формирование.*

**Keywords:**

*Art literature, moral and aesthetic, education, art, word, work, writer, formation.*

Художественная литература – один из основных видов искусства. Ее роль в познании жизни и воспитании людей поистине грандиозна. Вместе с создателями замечательных литературных произведений читатели приобщаются к высоким идеалам истинно человеческой жизни и поведению людей.

Литература – не игра, не забава, не развлечение; русский писатель относился к своему творчеству по – особому: оно было для него не профессией, а служением. Поэтому и называл Н.Г. Чернышевский искусство и литературу «учебником жизни», а великий русский драматург А.Н. Островский писал: «Отчего с таким нетерпением ждется каждое новое произведение от великого поэта? Оттого, что всякому хочется возвышенно мыслить и чувствовать вместе с ним; всякий ждет, что вот он скажет мне что-то прекрасное, новое, чего нет у меня, чего недостает мне; но он скажет, и это сейчас же сделается моим» [1 с.164-165].

Это, конечно, не значит, что то или иное произведение великого писателя в буквальном смысле сейчас же по прочтении становится духовным достоянием каждого читателя. Речь идет лишь об открывающей для читателей возможности сделать замечательные литературные творения таким достоянием. Для этого нужно неоднократное чтение произведений, глубокое раздумье над ними, страстный к ним интерес. Человек сможет наслаждаться искусством только тогда, когда станет «художественно образованным человеком». А для этого необходимо, помимо изучения самих художественных произведений, основательно познакомиться и с наукой об искусстве и литературе.

В искусстве же иные закономерности. Хотя и художники опираются на сделанное их предшественниками, великие творения искусства не включаются в снятом виде в последующие, а продолжают жить наряду и наравне с ними, доставляя живое эстетическое наслаждение людям новых и новых поколений [2 с.8]. Рассматривая искусство слова как образную форму отражения жизни с определенных идеологических, идейно- эстетических познаний, следует иметь в виду, что художественное отражение не есть удвоение отражаемого, а пересоздание того, что отражается, в свете эстетического идеала автора; оно совершается в процессе возникновения произведения, перехода поэтической идеи в форму. [3 с.6]

По сравнению с другими видами искусства художественная литература остается наиболее освоенным массовой школой средством нравственного, эстетического и общественного воспитания. Именно поэтому проблема усиления

воспитательного воздействия литературы на школьников постоянно находилась в центре внимания.

Ситуация, сложившаяся в сфере приобщения учащихся к нравственно-эстетическим ценностям искусства слова, в целом может быть охарактеризована следующим образом: художественная литература широко вошла в жизнь современного школьника, но велик еще разрыв между тем, что она может дать ученику, и тем, что ученик в состоянии взять у нее. Необходимо сократить этот разрыв и существенно усилить влияние искусства слова. Успешное решение проблемы следует искать на пути совершенствования содержания и методов изучения искусства слова на уроках и во внеклассное время, хотя на это в наше время мало внимания уделяется.

Степень постижения искусства слова находится в прямой зависимости от уровня читательской культуры: богатства речевого запаса (лексического, синонимического, фразеологического), степени владения элементарными сведениями о специфике художественной литературы, жизненного опыта учащихся, развитости воображения, способности увидеть за словом яркие картины, живые краски природы, человеческие страсти, полнокровные характеры. Проблемы повышения воспитательного воздействия литературы на учащихся, формирования их мировоззрения, нравственности, эстетических критериев и вкусов, изучения литературы в ее идейно-эстетической сущности и художественной специфике принадлежат к числу наиболее актуальных.

Сегодня задача состоит в том, чтобы определить, как усилить воспитательное воздействие художественного произведения на школьников, каковы пути формирования личности учащегося на уроках и во внеклассной работе по литературе, каковы условия успешного литературного развития школьников, какие методы изучения литературного произведения могут обеспечить уроку литературы активную роль в жизни подрастающего поколения. К сожалению, встречается еще такое преподавание литературы, при котором система чтения, размышление над прочитанным, оценочные суждения и нравственные выводы учащихся подменяются усвоением готовых формулировок, заимствованных из учебников и специальных исследований. Вот почему важно так организовать чтение произведения, чтобы анализ был не только обучающим,

но и эстетически впечатляющим, формирующим высокие духовные запросы и художественный вкус, пробуждающим потребность в общении с литературой.

Очевидным, решение этой проблемы станет возможным, если обратиться к методам, позволяющим учащимся, с одной стороны, расширить и обогатить свой нравственно-эстетический опыт, а с другой стороны, «узнавать себя» в нравственных исканиях писателей, уметь применить в практической жизни. Это откроет перед учениками возможность быть «сотворцами» художественного произведения, явится ориентиром в формировании собственных критериев нравственности. Успешное выполнение возможно при актуализации знаний, умений и навыков, приобретенных учащимися не только на занятиях по литературе, но и на уроках изобразительного искусства, музыки, во внеклассном самостоятельном изучении.

Совершенствование системы литературно - художественного образования и нравственно-эстетического воспитания учащихся невозможно без углубленного изучения, как биография писателя[4].

С усилением внимания к творческой и идейной позиции писателей, произведения которых изучаются в средних и особенно в старших классах, сегодня в представлении учащихся А.С. Грибоедов, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь в нравственно- эстетическом и идейном плане оказываются похожими друг на друга как близнецы. Между тем каждый из них, оставаясь на передовых общественных позициях своего времени, был личностью самобытной и неповторимой, со своими идеалами, представлениями о свободе, социальном устройстве, с особым духовным миром, индивидуальным жизненным опытом и глубоко своеобразным стилем.

В последнее время методическая наука уделяла мало внимания вопросу о принципах разбора литературных произведений. В этом одна из причин недостаточного мастерства ряда учителей, потери интереса учащихся к литературе, снижения идейно-художественного влияния искусства слова читателей. Сейчас далеко не каждый учитель литературы может стать руководителем молодежи на пути, поможет найти тот угол зрения, который обеспечит восприятие непреходящих ценностей, заложенных в искусстве, поможет понять их значение для современности.



Основная задача методики преподавания литературы заключается в том, чтобы отказаться от традиционного наивно-отражательного анализа художественного произведения и рассматривать его с точки зрения нравственно-эстетических проблем. Этой цели и служит все чаще употребляемый термин «нравственно-эстетический идеал» [5с. 203].

Краткий анализ актуальных проблем литературного образования и воспитания учащихся убеждает, что литература и искусство в наиболее целостном виде дают учащимся картину жизни и формируют отношение к действительности. От того, насколько обоснована методическая система учителя, насколько прочно базируется она на лучших достижениях эстетики и литературоведения, зависит и эффективность формирования нравственно-эстетического отношения читателя к художественной литературе.

## **Литература**

ОСТРОВСКИЙ А.Н. Полн.собр.соч., тX111.М.,1952,с.164-165.

АБРАМОВИЧ Г.Л. Введение в литературоведение:Учебник для студентов пед. ин-тов по спец.- 7 изд. испр. и доп. –М.:Просвещение.1979-с.8

Н.А.ГУЛЯЕВ Теория литературы: Учеб. Пособие для филол.спец.пед.ин-тов-2 изд- М.:Высшшк.,1985-с.6-7

Совершенствование литературного развития школьников: Сб.научных трудов/ Под.ред.Е.В. Квятковского, Н.А.Кушаева. М.,1979.

Методика преподавания литературы /Под ред. З. Я. Рез., М.1977

## **Резюме:**

*Воспитывающий и развивающий эффект взаимодействия художественного произведения на внутренний мир личности возникает лишь при условии сформированного отношения. Восприятие непреходящих ценностей, заложенных в искусстве, поможет понять их значение для современности.*

*Основная задача методики преподавания литературы заключается в том, чтобы отказаться от традиционного наивно-отражательного анализа художественного произведения и рассматривать его с точки зрения*

нравственно - эстетических проблем. Этой цели и служит все чаще употребляемый термин «нравственно - эстетический идеал».

Краткий анализ актуальных проблем литературного образования и воспитания учащихся убеждает, что литература и искусство в наиболее целостном виде дают учащимся картину жизни и формируют отношение к действительности. От того, насколько обоснована методическая система учителя, насколько прочно базируется она на лучших достижениях эстетики и литературоведения, зависит и эффективность формирования нравственно-эстетического отношения читателя к художественной литературе.

#### **Resume:**

*The upbringing and developing effect of the interaction of a work of art on the inner world of an individual arises only on the condition of a formed relationship. Perception of the imperishable values inherent in art will help to understand their significance for the present.*

*The main task of the methodology of teaching literature is to abandon the traditional naively reflective analysis of a work of art and consider it from the point of view of moral and aesthetic problems. This purpose is served increasingly by the term "moral-aesthetic ideal".*

*A brief analysis of the actual problems of literary education and the education of students convinces that literature and art in the most integral form give students a picture of life and form an attitude to reality. The effectiveness of the formation of the reader's moral and aesthetic attitude to fiction depends on how well the methodical system of the teacher is founded, how firmly it is based on the best achievements in aesthetics and art literature.*

#### **Resumé:**

*Dopad umeleckého diela na vnútorný svet jednotlivca môže mať nielen vzdelávací, ale aj výchovný efekt, avšak vzniká iba za podmienky vytvorenia určitého vzťahu medzi umeleckým dielom a jednotlivcom. Vnímanie trvalých hodnôt, ktoré umenie ponúka, pomôže jednotlivcovi pochopiť ich význam pre súčasnosť.*

*Hlavnou úlohou didaktiky literatúry je zabezpečiť upustenie od tradičnej reflexnej analýzy umeleckého diela a zvážiť ho, teda prediskutovať ho z hľadiska morálnych a estetických problémov. Na tento účel slúži čoraz viac termín "morálny a estetický ideál". Stručná analýza aktuálnych problémov literárneho vzdelávania a vzdelávania študentov ukazuje, že literatúra a umenie predstavuje študentom obraz života a formuje jeho postoj k realite. Účinnosť formovania morálneho a estetického postoja čitateľa k beletrii závisí od kvality metodiky učiteľa a tiež od toho, či je založený na najlepších úspechoch v estetike a umeleckej literatúre.*

**Author's address:**

**Abdrashitova Raikhan**, senior teacher

Workplace: Department of Foreign languages, Russian language and literature,  
Arkalyk State Pedagogical Institute, Kazakhstan.

Workplace address: Auelbekova 17 st., Arkalyk, Kazakhstan.

e-mail: [pkkriya@mail.ru](mailto:pkkriya@mail.ru)

phone number: +77014306175

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**Жумабаева Гульмира Сабырбековна,  
Аубакирова Женискуль Зияденовна  
Аркалыкский государственный педагогический институт  
Казахстан**

### **Аннотация:**

*В статье говорится об использовании на уроках русского языка форм и методов работы с текстом, способствующих развитию речи учащихся и формирования у них коммуникативной компетентности. Указывается на необходимость создания банка данных тематического текстового материала, разработки способы практической работы с текстом, направленной на развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц.*

### **Abstract:**

*The article deals with the use of forms and methods while working with the text in Russian language lessons, which contribute to the development of students' speech and the formation of their communicative competence. It points out the need to create a database of thematic textual material, develop ways to work with the text, aimed at developing skills in analyzing, the synthesis, generalization and systematization of language and text units.*

### **Ключевые слова:**

*коммуникативная компетенция, текст, анализ текста, художественный текст, микротема, тематический текстовой материал.*

### **Key words:**

*communicative competence, text, analysis of text, artistic text, micro theme, thematic text material.*

Формирование коммуникативной компетенции - одна из ключевых задач развития качеств личности. Коммуникативная компетенция предполагает овладение видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных сферах и ситуациях общения.

В настоящее время актуальным является поиск таких форм повышения уровня ключевых компетенций учащихся, которые в максимальной степени будут способствовать становлению социально-значимой личности.

Несомненно, педагоги, занимающиеся изучением русского языка, должны обладать хорошими коммуникативными навыками, для стимуляции этих навыков у учащихся и выбирать такие формы занятий, которые наиболее способствуют этому.

В качестве основных дидактических единиц, на занятиях необходимо использовать разнообразные тексты: и учебные и художественные, и публицистические, и научно-популярные. Целенаправленный отбор текстов способствует созданию развивающей речевой среды, что благоприятно влияет на совершенствование чувства языка, языковой интуиции.

Современная организация учебного процесса предусматривает использование текста как основы для создания на уроках русского языка развивающей речевой среды, обеспечивающей воспитание общечеловеческих ценностей, реализацию практической направленности обучения. Всё это происходит в диалоге «учитель- ученик» на основе принципов сотрудничества и взаимного уважения и доверия. Методическим средством, которое служит основой создания на уроках русского языка не только обучающей, но и развивающей речевой среды, является текст. В лингвистике текст определяется как категория, которая показывает «язык в действии». Именно это качество текста и позволяет сделать речевую среду на уроке не искусственной, а совершенно естественной. В процессе восприятия текста развивается эмоциональная сфера мышления ученика, формируется умение чувствовать, переживать разнообразные эмоции, воспринимать эмоциональные коннотации (оттенки). О совершенстве овладения речью можно говорить лишь тогда, когда усвоены средства, обеспечивающие не

только информативную, но и выразительную функцию речи, т.е. средства выражения внутреннего мира человека.

Учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание обучающимися собственных продуктов в освоении знаний.

Анализ текста, проводимый систематически, имеет большое значение для развития речи учащихся, формирования умения воспринимать речь других и создавать собственное высказывание. В процессе работы над готовым текстом происходит углубленное знакомство со структурой, идеей текста, техникой его создания, развивается логическое мышление учащихся, идет практическое усвоение языка в различных условиях его применения. Текст, прежде всего, должен быть интересным в интеллектуальном и эмоциональном плане, должен способствовать духовному развитию. Поэтому тексты для анализа необходимо тщательно подбирать и продумывать. В целом анализ текста способствует воспитанию культуры слушания и чтения. На уроках можно использовать различные формы работы с текстом: работа с лингвистическим текстом на уроках русского языка лингвистический анализ текста, работа с деформированным текстом, лексический анализ текста, комплексный анализ текста.

Анализируя структуру тематически схожих текстов, можно сопоставить тему, основную мысль, тип речи в текстах, задавая предварительные вопросы:

- Являются ли данные записи текстами? Почему?
- Определите тему и основную мысль каждого текста.
- Озаглавьте тексты. Можно ли их озаглавить одинаково?
- Укажите виды связи в текстах? Какие слова «сцепляют» первый и второй тексты?

Следующий этап работы над текстом - деление его на абзацы. Учащиеся должны понимать, что при помощи абзацного отступа выделяются наиболее важные в композиции текста группы предложений, содержащие описание нового предмета мысли.

Анализ лингвистического текста, проводится, чтобы сформировать умения, связанные с пониманием содержания лингвистического текста и здесь необходимо вести целенаправленную работу, в процессе которой текст поэтапно анализируется, уточняются тема и основная мысль, проводится словарная работа, составляется план текста.

Лингвистический анализ текста. Систематическое обращение к анализу текстов на уроках русского языка, опора на них способствует формированию важнейшего коммуникативного умения — создавать собственный текст. Художественные тексты, которые будут использованы на уроках русского языка, должны быть тщательно продуманы и являться образцом правильной и выразительной речи. На уроках можно использовать разные виды работы с текстом: сравнение отдельных предложений и текстов, нахождение границ предложений в тексте, деление текста на абзацы, восстановление деформированного текста, собирание текста из фрагментов, выделение в тексте опорных слов, определение темы текста, определение идеи текста, составление планов, наложение готового плана на текст, анализ авторского заголовка или создание своего заголовка, выделение микротем текста, анализ построения текста, сочинение по данному тексту, дописывание концовки текста, сочинение по опорным словам, составление текстов разных типов речи, разных стилей по одной теме.

Также, одной из эффективных форм работы с текстом как средством формирования коммуникативной компетенции является работа с деформированным текстом. Подобная работа помогает выработать отношение к тексту как материалу, который можно определенным образом изменять, как к рабочему материалу, которым можно распоряжаться в соответствии со своими целями с задачей своего высказывания. Учащиеся приучаются глубже понимать структуру текста: видеть не просто последовательность, но и внутреннюю, идущую из глубины содержания зависимость между частями: временную, причинно-следственную, связь общего и частного, между группами фактов, явлений, событий.

После изучения раздела «Лексика» можно провести работу по лексическому анализу текста. Для проведения лексического разбора текста

учащиеся составляют памятку, в котором указывается, какую работу следует провести с текстом.

Чтобы разнообразить работу с текстом можно использовать следующие методы и приемы:

- диктанты с изменением текста (творческие, свободные, восстановленные, диктанты по аналогии, диктанты с продолжением;
- приемы работы с текстами-миниатюрами, а также сравнение двух текстов;
- выполнение интеллектуально-лингвистических упражнений.

Инновационные педагогические технологии:

- технология развития критического мышления (создание синквейнов, кластеров, инсерта к тексту);
- технология «Кейса».

В результате реализации новой системы работы с текстом решаются многие профессиональные проблемы в плане формирования у учащихся коммуникативной компетенции (именно через введение в практику текстов через самые различные методики и технологии).

Во-первых, на основе связных текстов учащиеся наблюдают факты языка, усваивают речеведческие понятия, на базе которых формируются навыки продуцирования собственных текстов.

Во-вторых, текст становится основным источником интеллектуального, эстетического и культурного обогащения личности учащегося.

Предметом речевой деятельности, конечно же, является мысль. Язык же – средство формирования и формулирования мысли. Чтобы сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию языкового окружения, недостаточно насытить урок русского языка текстами и упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать проблемы, которые порождают мысли. Рассуждать над возможными путями решения этих проблем с тем, чтобы учащиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей.



## **Литература:**

ЗИМНЯЯ И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании /И.А.Зимняя. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов. 2004

ПАШКЕВИЧ А. В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы: монография. – М.: РИОР: ИНФРА-М. 2013.

КОРШУНОВА О. В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016.

ШЕХОНИН А. А. и др. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева, А. Ш. Багаутдинова, М. Б. Будько, М. Ю. Будько, О. А. Вознесенская, Л. А. Забодалова, Л. А. Надточий, О. Ю. Орлова. – СПб.: НИУ ИТМО, 2014.

## **Резюме**

*В данной статье показана работа учителя по формированию коммуникативной компетентности учащихся на уроках русского языка с использованием различных видов работ с текстом. Работа с текстом является одним из эффективных средств формирования коммуникативной компетенции. Компетентностный подход нацеливает педагога на то, чтобы не педагог, а сам ученик размышлял, говорил, писал, самостоятельно принимал решения и творчески их реализовывал. Основная мысль подобного подхода к обучению языка- перенос акцента со всякого рода текстов и упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления речевого общения.*

## **Resume**

*This article shows the teacher's work on the formation of communicative competence of students with the use of various types of works with text in Russian language lessons. Working with the text is one of the effective means of forming communicative competence. The competence approach aims not at the teacher but the student himself pondering, speaking, writing, making decisions independently and implementing them creatively. The main idea of such an approach to learning language is to shift the emphasis from all sorts of texts and exercises for active mental activity of students, which requires their design of speech communication.*

**Resumé:**

*Príspevok poukazuje na prácu učiteľa pri formovaní komunikačnej kompetencie študentov s využitím rôznych druhov práce s textami na hodinách ruského jazyka. Práca s textom je jedným z najefektívnejších prostriedkov formovania komunikačnej kompetencie. Takýto prístup sa nezameriava na učiteľa, ale na študenta samotného, s cieľom motivovať ho, aby premýšľal, hovoril, písal, rozhodoval sa samostatne a tvorivo sa realizoval. Hlavnou myšlienkou takého prístupu k učeniu, resp. vyučovaniu jazyka je presunutie dôrazu od všetkých druhov textov a cvičení k aktívnej duševnej činnosti študentov, ktorá si následne vyžaduje využitie rečovej komunikácie. Príspevok tiež predstavuje niektoré aktivity zamerané na prácu študenta s rôznymi druhmi textov a ponúka predovšetkým benefity, ktoré tieto aktivity prinášajú.*

**Авторы:**

**Ф.И.О., академическая степень:**

- 1. Жумабаева Гульмира Сабырбековна, преподаватель.**
- 2. Аубакирова Женискуль Зияденовна, старший преподаватель, магистр.**

**Место работы:** кафедра иностранных языков, русского языка и литературы.  
Аркалыкский государственный педагогический институт, Казахстан.

**Адрес места работы:** Ауельбекова 17, Аркалык, Казахстан. e-mail:  
pkkriya@mail.ru  
phone number: +77753593288; +77025241969.

# APLIKÁCIA VÝCHOVNÝCH TRESTOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Lujza Koldeová

## **Abstrakt:**

*V príspevku sa zaoberáme problematikou hodnotenia správania a konania žiakov prostredníctvom trestov v školskom prostredí. Vychádzajúc zo základnej podstaty trestov uvádzame najčastejšie druhy trestov aplikovaných v súčasnej školskej realite. Príspevok poukazuje na nežiaduce účinky psychického i fyzického trestania na osobnosť žiaka.*

## **Abstract:**

*In unserem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Problematik der Bewertung des Benehmens und der Handlung der Schüler mithilfe von Strafen in der Schule. Ausgegangen von der grundlegenden Charakteristik der Strafen werden die häufigsten erzieherischen Strafarten in der gegenwärtigen Schulischen Realität. Der Beitrag weist auf die negativen Folgen des psychischen und physischen Bestrafens auf die Schülerpersönlichkeit hin.*

## **Kľúčové slová:**

*tresty, druhy trestov, škola, školské prostredie, účinky trestov*

## **Schlüsselwörter:**

*Strafen, Arten von Strafen, Schule, schulisches Milieu, Folgen von Strafen*

## **Úvod**

V súčasnosti je zjavný nárast násilia a agresivity v rôznych formách v spoločnosti, v škole, rodine a iných oblastiach života. Príčiny narastajúceho násilia a agresivity sú dané pôsobením vonkajších vplyvov v kombinácii s vnútornými determinantmi osobnosti. Okrem vplyvu nevhodnej rodinnej výchovy, stresu, genetických faktorov môže byť jednou z príčin tiež nevhodný prístup učiteľov k žiakom na vyučovaní a uplatňovanie negatívneho hodnotenia. (Possemeyer, 2004)

Realita potvrdzuje, že napriek humanistickým tendenciám a snahe učiteľov o pozitívny prístup k žiakom sa v prostredí školy aplikuje negatívne hodnotenie.

Učitelia namiesto toho, aby pochvalou alebo odmenou posilnili žiaduce správanie žiaka, potláčajú nevhodné správanie vyhrázaním, nadávkami, krikom alebo dokonca telesným trestom. Na žiakov má takéto pôsobenie negatívny vplyv, pretože dlhodobé používanie negatívnych výchovných metód môže mať viaceré negatívne dôsledky na osobnosť dieťaťa. (Possemeyer, 2004)

Uplatňovanie trestov vo výchove má dlhodobú tradíciu. Pri pohľade do minulosti vidno, že v školách sa častejšie používali ponižujúce tresty ako motivujúce odmeny. Aj v súčasnosti sú však niektorí učitelia presvedčení o tom, že najúčinnjšou hodnotiacou metódou je trest: stačí dieťa potrestať, skríknúť alebo pohroziť a dieťa poslúchne. Realita však dokazuje, že to tak nie je, pretože tresty síce môžu vyvolať poslušnosť žiaka navonok, ale zároveň aj spôsobiť vnútorný nesúhlas. Príliš časté trestanie môže u žiakov vyvolať strach, nervozitu, agresivitu k iným ľuďom. Prevalha prísnych trestov je často prejavom bezmocnosti a bezradnosti učiteľa a prejavom jeho nezvládnutej agresivity, prejavom výchovne neúčinným, škodlivým a smerujúcim k opačným výsledkom. (Bastian, 1995)

Podstatou trestu je spájanie nežiaduceho správania alebo nevhodného konania s nepríjemnými zážitkami, čím sa určitá činnosť stáva nežiaducou. Zmyslom trestu je poukázať na nevhodnosť správania alebo konania žiaka a zároveň zabrániť opakovaniu nevhodného správania v budúcnosti. Trest by mal tiež spôsobiť mravné očistenie, nápravu a upevnenie charakteru dieťaťa. (Uhl, 1997)

Tresty súvisia s nesplnením toho, čo učiteľ od žiaka očakáva. Udelením trestu dáva učiteľ žiakovi najavo, že jeho správanie alebo činnosti sú nežiaduce, informuje ho o nesprávnosti jeho výkonov a motivuje ho k zlepšeniu správania a výkonov. Motivácia má veľký vplyv na účinnosť trestov. Tresty na jednej strane závisia od motivácie trestaných žiakov, na druhej strane ich motiváciu výrazne ovplyvňujú. (Guss, 1982)

Preferencia aplikácie trestov vo výchovno-vzdelávacom procese a výber konkrétnej formy a druhu trestu má význam nielen z hľadiska efektívnosti, ale v popredí je aj etický rozmer trestania. Telesné i psychické tresty sú ponižujúce a zosilňujú agresivitu žiaka, neraz sú prostriedkom odplaty alebo pomsty zo strany učiteľa. A to nielen zo strany trestajúceho, ale aj ako spätná reakcia na trest zo strany trestaného. „Trestaný žiak sa postupne čoraz väčšmi identifikuje s trestajúcim učiteľom a správa sa k iným tak, ako on sám prežíval alebo prežíva správanie učiteľa voči sebe.“ Nadmerná

aplikácia trestov je v rozpore s humanistickými princípmi výchovno-vzdelávacieho procesu, narušuje vzťahy medzi učiteľom a žiakom a môže zvýšiť agresivitu žiakov. (Nack, 2001, s. 87)

Významným faktorom reakcie žiaka na trest je skutočnosť, ako chápe udelený trest. Ak ho akceptuje a vníma ako oprávnený, zvyčajne to nezvýši jeho agresivitu. Ak však žiak vníma fyzický alebo psychický trest ako demonštráciu silnejšieho voči slabšiemu, je predpoklad, že v tomto prípade sa jeho agresívne správanie zvýši. (Říčan, 1998)

V súčasnom období sa stále intenzívnejšie diskutuje o používaní trestov, pričom mimoriadna pozornosť sa venuje hlavne aplikácii fyzických trestov. Medzinárodné právne dokumenty zamerané na ľudské práva stanovili povinnosť pre všetky členské štáty Rady Európy zakázať telesné i psychické trestanie v rôznych výchovných prostrediach. Z tohto dôvodu jednotlivé krajiny Európskej únie postupne uzákoňujú zákazy trestov. (<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>)

### **Druhy trestov v škole**

V prostredí školy sa uplatňujú rôzne druhy negatívneho hodnotenia v závislosti od kontextu a situácie. Z hľadiska zámernosti rozlišujeme dve základné formy trestania (Prvá, 2000):

**Zámerné trestanie.** Učiteľ na základe poznania priestupku žiaka potrestá. S prihliadnutím na jeho vek, povahu, osobný postoj k priestupku a vonkajšie okolnosti zvolí a uplatní primeraný trest.

**Nezámerné trestanie.** Predstavuje nevedomé prejavy učiteľov v ich každodennom správaní, ktoré na žiaka pôsobia ako trest a pri ich dlhodobom uplatňovaní môžu mať nepriaznivý vplyv na osobnosť žiaka. Môžeme sem zaradiť nevedomé ignorovanie, mlčanie, prerušenie rozhovoru, odchod z miestnosti, kritické poznámky, „skákanie“ do reči, vylúčenie z rozhovoru, kladenie otázok so zápornou odpoveďou, netrpezlivé naliehanie, zdôrazňovanie chýb, neocenenie výkonu, výsmech, iróniu, neodôvodnený smiech. Tiež sem patrí vyhýbanie sa očnému kontaktu, prejavy zívania a nudy alebo zjavné podceňovanie.

Z hľadiska verbálnosti rozlišujeme v škole verbálne a neverbálne negatívne hodnotenie (Zelinová, 1999):

### **1. Verbálne hodnotenie.**

Medzi verbálne metódy negatívneho hodnotenia môžeme zaradiť:

- slovné negatívne hodnotenie ako spätná väzba, vecná informácia o výkone žiaka;
- ironické a sarkastické hodnotenie;
- apely, konatívne imperatívy, ktoré môžu byť niekedy spojené aj s výčitkou alebo iróniou;
- zvýšený hlas, krik, hulákanie, vrieskanie, moralizovanie, „kázne“ ako znak nespokojnosti učiteľa, sú prejavom jeho napätia, zlosti, netrpezlivosti, nervozity;
- negatívne oslovovanie žiakov, prezývky.

### **2. Neverbálne hodnotenie.**

Jeho súčasťou sú nasledovné formy negatívneho hodnotenia:

- neslovné vecné hodnotenie: zamračenie sa, pohrozenie prstom, rukou, mávnutie rukou nad žiakom, negatívne pokrútenie hlavou;
- udretie žiaka knihou alebo iným predmetom;
- hádzanie predmetov do žiakov, napríklad kriedu, kľúč alebo zošit;
- roztrhanie zošita, prečiarknutie napísaného textu, negatívna poznámka v zošite alebo žiackej knižke;
- ponižovanie žiakov pomocou gest: učiteľ žiakovi naznačí, aby išiel do kúta, za dvere, kľáčať;
- pohyb učiteľa v triede.

Kopčanová (2001) hovorí o týchto formách trestania, respektíve násilia učiteľov voči žiakom:

**1. Psychické tresty.** Do tejto kategórie patrí používanie posmešných mien, prezývok, ponižovanie žiakov v triede alebo na verejnosti, ironizovanie zmyslových nedostatkov, telesnej konštitúcie, celkovej úpravy. Veľmi častým a pre deti nepríjemným prejavom je krik a vyhrážanie sa učiteľa, zastrášovanie, niekedy spojené aj s nadávkou, nespravodlivé a neobjektívne známkovanie, ktoré žiakov neurotizuje a potupuje.

Výrazne negatívne môže na žiaka vplývať zovšeobecnenie jeho nedostatkov („Ty nikdy nič nevieš!“, „Ty si vždy posledný!“). Takéto výroky zameriavajú pozornosť dieťaťa na uvedený nedostatok a dôsledkom môže byť rezignácia alebo naopak tvrdohlavosť až agresivita žiaka.

**2. Fyzické tresty.** Môžeme sem zaradiť rôzne druhy a formy telesného násillia: facka, buchnáť, vyšticovanie, hodenie kriedy do žiaka, ako aj odoprenie základných biologických potrieb (zákaz ísť na WC, piť cez prestávku).

Fyzické trestanie narúša emočné vzťahy medzi učiteľom a žiakom, žiaka ponizuje, neurotizuje, pôsobí nepriaznivo na jeho sebahodnotenie. Fyzické trestanie predstavuje pre žiaka model agresívneho správania a frustrácie.

Porovnanie fyzických a psychických trestov dokazuje, že pri kladnom emočnom vzťahu vychovávateľa a dieťaťa nepôsobia telesné tresty (samozrejme, nemyslia sa tým neprimerané telesné tresty alebo dokonca týranie) na osobnosť tak deštruktívne ako psychické trestanie, ktoré predstavuje záporný a zavrhujúci postoj k dieťaťu.

Aplikácia trestov súvisí so splnením alebo nespĺnením toho, čo učiteľ od žiaka očakáva. Testom učiteľ žiaka hodnotí, informuje a zároveň motivuje. Výrazný vplyv na účinnosť a efektívnosť pôsobenia trestov majú motivačné charakteristiky osobnosti. Prejavuje sa tu obojstranné pôsobenie trestov, tresty na jednej strane závisia od motivácie trestaných žiakov, na druhej strane ich motiváciu výrazne determinujú. (Guss, 1982)

Význam trestov vo výchove sa nevníma len v zmysle zabránenia nevhodnému správaniu, ale každý trest by mal prispieť k vytváraniu trvalých postojov žiaka k určitým ideálom, hodnotovým zásadám a mravným normám. V tejto súvislosti je dôležité, aby žiak primerane vnímal mravný význam a mravnú podstatu trestov. Tresty plnia vo výchove nasledovné funkcie (Hrabal – Man – Pavelková, 1989):

**Informačná funkcia.** Aplikovaným trestom vyjadruje učiteľ informáciu o nevhodnosti správania alebo konania žiaka. Prostredníctvom trestu je žiak informovaný o tom, že jeho správanie alebo konanie nie je v súlade so stanovenými požiadavkami a v budúcnosti by sa nemalo opakovať.

Istým negatívom trestu z tohto hľadiska je chýbajúca informácia o možnostiach nápravy správania alebo zlepšenia konania. V tejto súvislosti trest neinformuje žiaka o

vhodnom spôsobe správania alebo konania a neponúka mu možnosti alternatívneho správania v prípade absentujúcej doplňujúcej informácie. (Hrabal – Man – Pavelková, 1989)

**Motivačná funkcia.** Primárna funkcia trestu spočíva v zabránení opakovaniu nežiaduceho správania v budúcnosti. Predpokladom je, že ak určité správanie pravidelne sprevádza nepríjemný zážitok, bude sa potrestaný žiak snažiť vyhnúť takémuto správaniu a neopakovať ho. V tomto chápaní vyvoláva pôsobenie trestu motivačný konflikt pozitívneho a negatívneho pôsobenia a dieťa sa musí rozhodnúť, či správanie zopakuje aj za cenu prípadného potrestania. (Hrabal – Man – Pavelková, 1989)

**Negatívne vyjadrenie osobného vzťahu.** Trest obsahuje aj vyjadrenie emocionálneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Negatívnym hodnotením dáva učiteľ najavo osobnú nedôveru, sklamanie a poukazuje na neperspektívnosť vzájomného vzťahu. Predovšetkým emocionálny trest môže mať negatívne dôsledky na vývin a formovanie osobnosti žiaka v komplexe holistického chápania. (Zelina, 2007)

Z hľadiska duševnej hygieny je veľmi dôležité zbaviť žiaka po udelení trestu čo najrýchlejšie pocitov viny. Aplikovaný trest vyvolá pocit odcudzenia medzi trestajúcim a potrestaným za predpokladu, že si žiak uvedomuje nevhodnosť svojho správania alebo konania a prežíva vinu. V opačnom prípade bude trest znamenať len násilie a pomstu a žiak ho nebude vnímať v zmysle spravodlivosti. (Tomášek, 1992)

Niektorí učitelia uvádzajú, že trest žiaka motivuje k lepšiemu správaniu alebo mravnejšiemu konaniu. Vždy to tak nemusí byť, pretože trest môže žiaka aj demotivovať, „zahnať“ do seba, do obrany, alebo naopak, môže vyvolať alebo zvýšiť jeho agresivitu. Trest nevhodné správanie alebo konanie väčšinou nevyrieši, pretože sa ním zasiahne len vonkajší prejav správania alebo konania. Tresty väčšinou nemajú dlhodobé účinky a nežiaduce správanie sa môže po určitom čase zopakovať. (Mühlán, 2009)

V kontexte vhodného trestania si vychovávatelia musia pozorne všímať pôsobenie trestov na prežívanie, správanie a hodnotový systém dieťaťa. Dieťa nesmie v treste pociť negatívny postoj alebo zaujatosť vychovávateľa. Interpretácia spätnej väzby vplyvu trestu na osobnosť dieťaťa výrazne ovplyvňuje jeho očakávania do budúcnosti, jeho rozhodovanie o ďalšom správaní a spoluutvára jeho sebavedomie. (Hrabal – Man – Pavelková, 1989)



## Záver

V súčasnom období sa do popredia dostávajú myšlienky humanizmu, demokracie, nedirektívnej výchovy, partnerských vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. V kontexte humanistických tendencií považujeme tieto snahy za veľmi pozitívne. Istým paradoxom však je skutočnosť, že zároveň badať nárast nedisciplinovanosti žiakov, minimalizovanie limitov žiaduceho správania, neurčovanie takmer žiadnych hraníc správania, prehnané preferovanie liberálnosti.

Používanie psychických i fyzických trestov vo výchovno-vzdelávacom procese je nežiaduce, pretože tresty majú viaceré negatívne dôsledky na osobnosť dieťaťa. Telesné tresty pôsobia deštruktívne na osobnosť žiaka a neraz sú prejavom bezmocnosti učiteľov vyriešiť problémové situácie vhodnejším spôsobom. Sú prejavom netrepezlivosti a niekedy dokonca aj zlosti učiteľa voči žiakovi. Násilné donucovanie žiaka k želanému správaniu by mala nahradiť schopnosť učiteľa presvedčiť žiaka o potrebe správať sa podľa istých pravidiel na základe vnútorného presvedčenia. (Matějček, 2007)

Pri porovnaní súčasných trestov s trestami používanými v minulosti, sa zdá, akoby v súčasnosti postupne zanikali veľmi prísne tresty preferované v minulosti. Aplikácia negatívnych výchovných metód je v rozpore so základným právom dieťaťa na rešpektovanie jeho osobnosti a na výchovu bez použitia násilia, ako vyplýva z Dohovoru o právach dieťaťa. V pedagogickej teórii sa stále intenzívnejšie diskutuje o tom, že tresty by sa mali používať len minimálne, alebo v súlade so zásadami humanistickej pedagogiky by sa tresty nemali používať vôbec. Viaceré krajiny postupne uvádzajú do praxe zákazy fyzických trestov vo výchove z legislatívneho i morálneho hľadiska.

(<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>)

Významným krokom smerom k minimalizovaniu používania telesných trestov na školách je postupne uzákoňovaný zákaz telesného i psychického trestania vo viacerých krajinách sveta. Zákomom sú priamo oslovené nielen samotní žiaci, ale aj učitelia. Všetkým žiakom sa tu priznáva právo na výchovno-vzdelávací proces bez použitia psychického i fyzického násilia.

(<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>)

Cieľom týchto uzákonení je posilniť učiteľov v ich výchovných kompetenciách a viesť ich k tomu, aby preferovali pozitívny výchovno-vzdelávací prístup založený na humanistických princípoch a použitie násilných a degradujúcich fyzických i psychických trestov nahradili inými formami hodnotenia, napríklad prirodzenými alebo logickými dôsledkami.

### **Použitá literatúra:**

GUSS, K. 1982. Lohn und Strafe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1982. 144 s. ISBN 3-7815-0391-7.

KOLDEOVÁ, L. 2003. *Odmeny a tresty a ich vplyv na formovanie hodnotového systému*. Dizertačná práca. Nitra: PF UKF, 2003. 218 s.

KUCKLICK, Ch. 2002. *Die hohe Kunst des Helfens*. In: GEO, 2002, č. 4, s. 126-154.

MATEJČEK, Z. 2007. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 80-7367-270-7.

MÜHLAN, C. 2009. Bleib ruhig, Mama! Holzherlingen: SCM Hänssler, 2009. 144 s. ISBN 3-775-14861-2.

NACK, C. 2001. *Wenn Eltern aus der Haut fahren*. Berlin: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. 190 s. ISBN 978-3499607554.

POSSEMEYER, I. 2004. *Kindliche Aggression*. In: GEO, 2004, č.3, s. 150-176.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, P. 1998. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Trnava: Educatio, 1998. 85 s. ISBN 80-967532-2-3.

SENTKER, R. 2002. Schlag fertig. In: *Psychologie heute*, roč. 29, 2002, č. 9, s. 36 – 41.

SPÄTH, K. 2002. *Das Recht auf gewaltfreie Erziehung*. Dostupné na internete: [http://www.familienhandbuch.de/print.html/f\\_Fachbeitrag/a\\_Rechtsfragen/s\\_125](http://www.familienhandbuch.de/print.html/f_Fachbeitrag/a_Rechtsfragen/s_125) (cit. 2017-06-25)

ZELINA, M. 2007. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 2007. 235 s. ISBN 80-9670-134-7.

Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede. 2008. Strasbourg: Council of Europe,

2008.

Dostupné na internete:

<http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/SlovakianQuestionAnswer.pdf> (cit. 2014-22-02)  
Zákon č. 305/2005 Z. z o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov

<http://portal.gov.sk/Portal/sk/Default.aspx?CatID=42&NewsID=738> (cit. 2017-06-20)  
<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html> (cit. 2017-06-25)

**Resümee:**

*Das Ziel des Beitrags ist die aktuelle Situation im Hinblick auf die psychischen und physischen Körperstrafen in der Schule zu beschreiben. Es werden die aktuellen Einstellungen zur Benützung des erzieherischen Bestrafens beschrieben, wobei die unterschiedlichen Arten von Strafen im schulischen Erziehungsprozess präsentiert werden.*

**Kontaktná adresa autorky:**

**Koldeová, Lujza, PaedDr. PhD.**

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta UK  
Račianska 59  
813 34 Bratislava

E-mail: koldeova@fedu.uniba.sk

# PRÁVNE ASPEKTY ROZPOČTOVÝCH ZÁSAD Z HĽADISKA EURÓPSKEHO PRÁVA - ROZPOČTOVÉ ZÁSADY V ROZPOČTOVOM HOSPODÁRENÍ MAĎARSKA I.

**Kettner Karel**

**Abstrakt:**

*V predkladanom príspevku sa budeme zaoberať právnymi aspektmi rozpočtových zásad z hľadiska Európskeho práva v rozpočtovom hospodárení Maďarska.*

**Abstract:**

*In the contribution we will deal with the legal aspects of budgetary principles from the point of view of European law in the budgetary management of Hungary.*

**Kľúčové slová:**

*finančné právo, rozpočtové zásady, európske finančné právo, rozpočtové hospodárenie Maďarska*

**Key words:**

*financial law, budgetary principles, European financial law, budgetary management of Hungary*

## **Historický vývoj chápania a uplatňovania rozpočtových zásad**

Z ekonomickej teórie je zrejmé, že štátny rozpočet ako ekonomická kategória sa historicky vyvíjala spolu s rozvojom výroby a postavením štátu a jeho funkcií. V závislosti od štátoprávneho usporiadania predstavuje sústavu rozpočtov na všetkých vládných úrovniach. Vo všeobecnom chápaní sa hovorí, ako uvádza Hontyová (2005) o verejnom rozpočte ako o finančnej bilancii na príslušnom stupni verejnej vlády, ktorá má zabezpečiť potreby verejnej ekonomiky a ciele rozpočtovej politiky. V odbornej

literatúre sa štátny rozpočet v najširšom ponímaní definuje ako hospodárenie s finančnými prostriedkami a majetkom, ktorého účelom je pokryť financovanie jednotlivých funkcií štátu. Prostredníctvom štátneho rozpočtu sa v Maďarsku vykonáva hospodárska a finančná správa verejného sektora. Právna úprava formy a rozsahu hospodárenia štátu (*mad'. államháztartási jog*) tvorí samostatnú časť finančného práva v Maďarsku od roku 1992 a je zrejmé, že z politického aspektu sa jedná o veľmi citlivú časť finančného práva.

Historické počiatky súčasnej právnej úpravy hospodárenia štátu v Maďarsku je možné nájsť v rozpočtovom práve, ktoré sa prostredníctvom svojich inštitúcií, ktoré boli kreované v jednotlivých štádiách historického vývoja a autonómne existujúcimi subsystémami (miestna správa, sociálne poistenie, štátne účelové fondy) pretransformovalo do jednotného normatívneho systému. Organizačné zabezpečenie správy verejných financií v Maďarsku zahŕňa celý rad organizácií v oblasti verejných financií, ktoré sú súčasťou verejných financií a ktoré vykonávajú svoju činnosť v rozsahu a podľa pravidiel určených právnym poriadkom (porovnať s čl. 2 ods. (2) Ústavy SR).<sup>3</sup>

Štátny rozpočet Maďarska je tvorené štyrmi samostatnými systémami, ktoré súčasný zákon o štátnom rozpočte kumuluje do dvoch hlavných subsystémov, a to do centrálného subsystému a subsystému miestnej správy, podrobnejšie § 3 ods. (1) zákon z roku 2011 č. CXCV o štátnom rozpočte. Centrálny subsystém je tvorený rozpočtom ústredných štátnych orgánov (centrálny rozpočet), rozpočtom sociálneho poistenia (dôchodkový fond a fond zdravotného poistenia) a štátnymi účelovými fondmi (*mad'. elkülönített pénzügyi alapok*). Subsystému miestnej správy pozostáva z rozpočtu miestnej samosprávy.

### **Centrálny rozpočet Maďarska**

Najvýznamnejším z vyššie uvedených systémov je centrálny rozpočet, nakoľko ten priamo predurčuje najdôležitejšie príjmy a výdavky štátu. S prihliadnutím na

---

<sup>3</sup> Označenie zákonov v Maďarsku je odlišné od aplikačnej praxe v ostatných Európskych krajinách. V Maďarsku je zaužívané označenie zákonov vo formáte - rok uverejnenia zákona; číslo zákona, vyjadrené pomocou latinského číslovania; názov zákona, napríklad: zákon z roku 1992, č. XXXVIII. o štátnom rozpočte. Súčasný proces tvorby právnych predpisov je bližšie určený v zákone z roku 2010, č. CXXX o tvorbe právnych predpisov. (pozn. autora)

rozpočtovú prax v Maďarsku, dovoľujem si centrálny rozpočet krajiny označiť za určujúci aj pre ostatné tri súčasti štátneho rozpočtu. Svoj názor opieram o skutočnosť, že medzi centrálnym rozpočtom a ostatnými súčasťami štátneho rozpočtu je možné badať hierarchiu toku prostriedkov, pričom ten pramení práve z centrálného rozpočtu. Z centrálného rozpočtu sa taktiež zabezpečuje transfer prostriedkov do rozpočtu EÚ.

Príjmy centrálného rozpočtu Maďarska je možné rozdeliť na príjmy, ktoré sú taxatívne určené príslušnou legislatívou, napríklad: dane, odvody, clá, pokuty, platby a podobne. Tieto príjmy tvoria asi 85 až 90 % príjmov rozpočtu, jedná sa preto o najvýznamnejšiu skupinu príjmov. Druhá skupina príjmov štátneho rozpočtu je tvorená inými príjmami, napríklad príjmy štátu z podnikateľskej činnosti (dividendy), pôžičky, dary a podobne. Významnú príjmovú položku centrálného rozpočtu tvoria dane. V tejto súvislosti si dovoľujeme poukázať, že dane môže byť určené v Maďarsku len zákonom alebo na základe delegovanej právomoci zo zákona rozhodnutím miestnej samosprávy.

Hlavnú skupinu výdavkov centrálného rozpočtu tvoria výdavky na chod krajiny, splátky pôžičiek a finančné plnenia voči EÚ. V súvislosti s transferom financií medzi centrálnym rozpočtom a EÚ považujem za potrebné uviesť, že príspevky a príjmy Maďarska sú v súlade s princípom proporcionality príspevkov, tzn. čím väčšie je hospodárstvo krajiny, tým viac prispieva, a naopak. Rozpočet EÚ sa zameriava na potreby všetkých Európanov ako celku. Prehľad finančných vzťahov Maďarska s EÚ v roku 2014:

- celkové výdavky EÚ v Maďarsku: 6,620 miliardy EUR;
- celkové výdavky EÚ ako percento HND Maďarska: 6,57 %;
- celkový príspevok Maďarska do rozpočtu EÚ: 0,890 miliardy EUR;
- príspevok Maďarska rozpočtu EÚ ako percento jeho HND: 0,88 %.

### **Rozpočet sociálneho poistenia v Maďarsku**

Rozpočet sociálneho poistenia pozostáva z dvoch parciálnych rozpočtov, a to z rozpočtu pre Fond zdravotného poistenia a z rozpočtu pre Fond dôchodkové poistenia.

Sociálne poistenie v Maďarsku, obdobne ako aj v ostatných sledovaných krajinách strednej a východnej Európy, plní funkciu solidárnu a zabezpečovaciu. Alokácia finančných prostriedkov z rozpočtu sociálneho poistenia je založená na podmienkach určených príslušným zákonom. V súvislosti so subsystémom sociálneho poistenia považujem za potrebné uviesť, že v tomto prípade štát plní dve významné úlohy:

- zaväzuje sa prevádzkovať a rozvíjať systém sociálneho poistenia,
- zaväzuje sa, v prípade ak príjmy zo sociálneho poistenia zaostávajú za výdavkami tejto časti rozpočtu, dotovať túto časť subsystému z centrálného rozpočtu. Tento jav opätovne potvrdzuje názor o faktickej nadradenosti (*primus inter pares*) centrálného rozpočtu voči ostatným častiam rozpočtu.

Zdroje príjmu a charakter výdavkov rozpočtu sociálneho poistenia podlieha schvaľovaniu Národného zhromaždenia. Z inštitucionálneho hľadiska samotná správa rozpočtu Fondu zdravotného poistenia podlieha Štátnej pokladni zdravotného poistenia (*mad'. Országos Egészségbiztosítási Pénztár*) a správa Fondu dôchodkové poistenia podlieha Štátnemu dôchodkovému riaditeľstvu (*mad'. Országos Nyugdíjbiztosítási Főigazgatóság*).

### **Rozpočet miestnej samosprávy v Maďarsku**

Správa krajiny na miestnej úrovni je zabezpečená miestnou samosprávou. Príjmy miestnej samosprávy pozostávajú zo zdrojov alokovaných z centrálného rozpočtu a z vlastných príjmov miestnej samosprávy. Hospodárenie miestnej samosprávy je vymedzená príslušnou národnou legislatívou o hospodárení miestnej samosprávy. Majetok miestnej samosprávy je tvorený najmä majetkom, ktorý miestna samospráva získala od štátu. Prevodom majetku (budovy, komunikácie, pozemky) na orgány miestnej samosprávy bola snaha štátu, aby majetok bol spravovaný na tej úrovni, na ktorej je reálne využívaný na plnenie funkcií štátu.

Súčasná právna úprava rozpočtovej politiky v Maďarsku odzrkadľuje vývoj, ktorým krajina prešla od roku 1989. Prechod k demokratickej forme vlády a zmena orientácie hospodárstva z centrálne plánovanej ekonomiky na trhovú ekonomiku, podobne ako v ostatných stredoeurópskych krajinách, poskytlo krajine jedinečnú príležitosť na zmenu rozpočtových systémov, finančnej politiky a podobne.

Proces tvorby a schvaľovania rozpočtu v Maďarsku prešiel od roku 1989 mnohými zmenami. Reforma rozpočtu predstavovala pre krajiny strednej a východnej Európy jednou z najťažších úloh, pretože dramatických politických zmien bolo veľmi veľa. Bolo potrebné prispôbiť sa radikálnej rozpočtovej politike, uľahčiť hospodársku reštrukturalizáciu a demokratizáciu.

V roku 1990 Maďarsko úspešne sprivatizovalo veľkú časť svojho verejného sektora a udržiavala vysoké tempo hospodárskeho rastu. Maďarsko sa úspešne integrovalo do medzinárodných štruktúr, v máji 1996 do OECD a v máji 2004 do Európskej únie. Hlavné príjmy štátneho rozpočtu začiatkom 90-tych rokov pochádzali zo zdanenia firiem a spotrebiteľov a zdrojom príjmu pre rozpočet boli tiež dotácie.

Maďarsko výrazne zmodernizovalo svoj rozpočtový proces pred vstupom do EÚ v roku 2004. Napriek tomu, však stále pretrvávajú nedostatky, ktoré zahŕňajú deficit, nedostatok pravidiel rozpočtovej disciplíny, nedostatok transparentnosti a podobne. Inštitucionálne otázky verejných financií a rozpočtový proces v maďarskej praxi je podobný európskym trendom.

#### **Použité informačné pramene:**

HONTYOVÁ, K. 2005. *Štátny rozpočet, mena a medzinárodné ekonomické vzťahy*. 2. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2005. 115 s. ISBN 80-8078-037-4.

*Ústava SR*. 2017. Dostupné na internete: <https://www.prezident.sk/upload-files/20522.pdf>

*Zákon z roku 2011 č. CXCV o štátnom rozpočte*. Maďarsko. 2011. Dostupné na internete:



[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100195.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100195.TV)

**Resume:**

*In the present paper, we deal with content analysis of historical development of the understanding and application of budgetary principles, the central budget of Hungary, the budget of social insurance in Hungary, the budget of local self-government in Hungary and their implementations.*

**Kontaktná adresa autora:**

**JUDr. Karel Kettner**

**Univerzita Karlova**

Právnická fakulta

nám. Curieových 901/7,

116 40 Praha 1-Staré Město,

Česká republika

e-mail: karel.kettner@isgroup.sk

# PRÁVNE ASPEKTY ROZPOČTOVÝCH ZÁSAD Z HĽADISKA EURÓPSKEHO PRÁVA - ROZPOČTOVÉ ZÁSADY V ROZPOČTOVOM HOSPODÁRENÍ MAĎARSKA II.

**Kettner Karel**

**Abstrakt:**

*V predkladanom príspevku sa budeme zaoberať právnymi aspektmi rozpočtových zásad z hľadiska Európskeho práva v rozpočtovom hospodárení Maďarska.*

**Abstract:**

*In the contribution we will deal with the legal aspects of budgetary principles from the point of view of European law in the budgetary management of Hungary.*

**Kľúčové slová:**

*finančné právo, rozpočtové zásady, európske finančné právo, rozpočtové hospodárenie Maďarska*

**Key words:**

*financial law, budgetary principles, European financial law, budgetary management of Hungary*

Z ekonomickej teórie je zrejmé, že štátny rozpočet ako ekonomická kategória sa historicky vyvíjala spolu s rozvojom výroby a postavením štátu a jeho funkcií. V závislosti od štátoprávneho usporiadania predstavuje sústavu rozpočtov na všetkých vládných úrovniach. Vo všeobecnom chápaní sa hovorí, ako uvádza Hontyová (2005) o verejnom rozpočte ako o finančnej bilancii na príslušnom stupni verejnej vlády, ktorá má zabezpečiť potreby verejnej ekonomiky a ciele rozpočtovej politiky. V odbornej literatúre sa štátny rozpočet v najširšom ponímaní definuje ako hospodárenie s finančnými prostriedkami a majetkom, ktorého účelom je pokryť financovanie jednotlivých funkcií štátu. Ako sme už uviedli v predchádzajúcom príspevku

prostredníctvom štátneho rozpočtu sa v Maďarsku vykonáva hospodárska a finančná správa verejného sektora. Právna úprava formy a rozsahu hospodárenia štátu (*mad'. államháztartási jog*) tvorí samostatnú časť finančného práva v Maďarsku od roku 1992 a je zrejmé, že z politického aspektu sa jedná o veľmi citlivú časť finančného práva.

### **Proces tvorby štátneho rozpočtu v Maďarsku**

Zákon o štátnom rozpočte (Zákon z roku 2011 č. CXCV o štátnom rozpočte) rozlišuje dva časové harmonogramy pre predkladanie štátneho rozpočtu, a to harmonogram pre kalendárny rok, v ktorom sa konajú voľby do Národného zhromaždenia a harmonogram pre kalendárny rok, v ktorom sa nekonajú voľby do Národného zhromaždenia. V tejto súvislosti sa v Par. 22. ods. (2) uvádza „*Vláda predloží Národnému zhromaždeniu návrh zákona o štátnom rozpočte, a to do 15. októbra, s výnimkou kalendárneho roka, v ktorom sa konajú voľby do Národného zhromaždenia, v tomto prípade sa návrh predkladá do 31. októbra*“. Dôvodom stanovenia odlišného termínu pre kalendárny rok, v ktorom sa konajú voľby do Národného zhromaždenia, je ústavná prax, nakoľko nová vláda bežne skladá sľub do konca mája.

Ostatný proces predkladania návrhu štátneho rozpočtu je nasledovný:

- 31. marec – minister zodpovedný za štátny rozpočet predloží vláde smerovanie finančnej a monetárnej politiky, s dôvažkom na smerovanie daňovej a rozpočtovej politiky.
- 31. máj – pod vedením ministra financií sa vypracuje plán príjmov, resp. výdavkov štátneho rozpočtu so zreteľom na jednotlivé subsystemy štátneho rozpočtu.
- 15. október, resp. 31. október – vláda predloží do národného zhromaždenia návrh štátneho rozpočtu na nasledujúci fiškálny (kalendárny) rok. Po podaní vládneho návrhu zákona, ktorým sa schvaľuje štátny rozpočet pre nasledujúci fiškálny (kalendárny) rok, predseda Národného zhromaždenia postúpi návrh stálym výborom na pripomienkovanie. K návrhu sa vyjadruje každý výbor

samostatne, ale finálne stanovisko k návrhu osujuje Výbor pre rozpočet.

- 31. december - Národné zhromaždenie musí prijať zákon, ktorým schvaľuje štátny rozpočet na nasledujúci fiškálny (kalendárny) rok. Z8kon nadobúda platnosť uverejnením v Zbierke zákonov (*mad'. Magyar Közlöny*). Predmetný zákon je možné z hľadiska právnej teórie považovať za legislatívu *sui generis*, nakoľko neobsahuje sankcie za porušenie zákona. S cieľom dosiahnuť naplnenie schváleného zákona, vláda vydá rozhodnutia, resp. nariadenia.<sup>4</sup>

### Úprava štátneho rozpočtu v Ústave Maďarska

Ústavnoprávna úprava verejných financií je obsiahnutá v článkoch 36 až 44 Ústavy Maďarska (*mad'. Magyarország Alaptörvénye*). Ústava vymedzuje verejné financie v samostatnej, jednoznačne vymedzenej časti. Verejné financie sú v článku 36 upravené nasledovne:

- (1) *“Národné zhromaždenie prijme na každý rok zákon o ústrednom rozpočte a zákon o jeho plnení. Návrhy zákona o ústrednom rozpočte a o plnení ústredného rozpočtu predkladá vláda Národnému zhromaždeniu v zákonom určenom termíne.*
- (2) *Návrhy zákona o ústrednom rozpočte a jeho plnení musia obsahovať štátne výdavky a príjmy v rovnakej štruktúre, prehľadným spôsobom a s racionálnou podrobnosťou.*
- (3) *Prijatím zákona o ústrednom rozpočte Národné zhromaždenie splnomocňuje vládu na výber v ňom stanovených príjmov a na úhradu výdavkov.*
- (4) *Národné zhromaždenie nemôže prijať taký zákon o ústrednom rozpočte, v dôsledku ktorého by štátny dlh prevýšil polovicu hrubého domáceho produktu.*
- (5) *Až do doby, kým štátny dlh prevyšuje polovicu hrubého domáceho produktu, Národné zhromaždenie môže prijať len taký zákon o ústrednom rozpočte, ktorý*

---

<sup>4</sup> Dostupné tiež na: <http://www.kormany.hu/hu/mo/a-koltsegetes>.

*obsahuje zníženie pomeru štátneho dlhu k hrubému domácejmu produktu.*

*(6) Od ods. (4) a (5) sa možno odchyliť len v čase osobitného právneho poriadku, v miere potrebnej na zmiernenie dôsledkov spôsobených okolnosťami, ktoré tento stav vyvolali, alebo v prípade trvalého a výrazného úpadku národného hospodárstva, a to v miere potrebnej na obnovu rovnováhy národného hospodárstva.*

*(7) Ak Národné zhromaždenie neprijme zákon o ústrednom rozpočte do začiatku kalendárneho roka, vláda je oprávnená vyberať príjmy v súlade s právnymi predpismi a uhrádzať výdavky podľa časového harmonogramu v rámci ukazovateľov výdavkov stanovených zákonom o ústrednom rozpočte na predchádzajúci kalendárny rok. (článok 36 Ústavy Maďarska).*

Podľa článku 37 „*Vláda je povinná plniť štátny rozpočet zákonne a účelne, za úspešného spravovania verejných financií a zabezpečením transparentnosti*” je vláda pri tvorbe a čerpaní štátneho rozpočtu povinná postupovať v súlade so zásadou zákonnosti, účelnosti a transparentnosti.

V nasledujúcich článkoch 38 až 40 sú vymedzené zásady nakladania so štátnym majetkom, alokácie prostriedkov zo štátneho rozpočtu formou dotácii a transparentnosti správy štátneho rozpočtu.

Článok 38 v ods. (1) vymedzuje: „*Majetok štátu a miestnych samospráv je národným majetkom. Cieľom správy a ochrany národného majetku je zabezpečenie verejného záujmu, uspokojenie spoločných potrieb, ochrana prírodných zdrojov a zohľadnenie potrieb budúcich generácií. Požiadavky na zachovanie, ochranu a zodpovedné hospodárenie s národným majetkom ustanoví ústavný zákon.*” Článok 38 ďalej vymedzuje zásady hospodárenia organizácii vo vlastníctve štátu a miestnych samospráv, ktoré hospodária zákonom určeným spôsobom, samostatne a zodpovedne, podľa požiadaviek zákonnosti, účelnosti a efektívnosti.

Ústava Maďarska ďalej ustanovuje základný rámec pre alokáciu prostriedkov zo štátneho rozpočtu formou dotácii. Článok 39 ods. (1) vymedzuje transparentnosť dotácií takto: *“Zo štátneho rozpočtu možno poskytnúť dotáciu, alebo úhradu na základe zmluvy s reálnym plnením len takej organizácii, ktorej vlastnícka štruktúra, konštrukcia, respektíve činnosť, na ktorú sa použije dotácia, sú transparentné.”* Ďalej v ods. (2) je obsiahnutá zásada verejnosti a spravovanie verejných financií v súlade so zásadou transparentnosti: *“Každá organizácia, hospodáriaca s verejnými financiami, je povinná verejne vyúčtovať svoje hospodárenie s verejnými financiami. Verejné financie a národný majetok sa musia spravovať podľa zásad transparentnosti a čistoty verejného života. Údaje týkajúce sa verejných financií a národného majetku sú verejnými údajmi.”*

V článkoch 41 a 43 sú ustanovené dva dôležité orgány, a to Národná banka Maďarska (ďalej len „NBM“) a kontrolný orgán Úrad štátneho auditu (ďalej len „Úrad ŠA“). V zmysle Ústavy je NBM centrálnou bankou krajiny a Ústava ustanovuje povinnosť pre prezidenta NBM, ktorého vymenuje prezident Maďarska, predkladať Národnému zhromaždeniu každoročne správu o fungovaní NBM. Obdobnú povinnosť Ústava zavádza aj pre prezidenta Úrad ŠA, ktorý je volený Národným zhromaždením. Úrad ŠA bol v Maďarsku znovu zriadený opätovne v roku 1989. V rámci svojej činnosti pravidelne kontroluje a upozorňuje na riziká vo vzťahu k optimistickým predpokladom pre položky príjmov a výdavkov, vydáva odporúčania na základe zistení svojich audítorských správ. Úrad ŠA vykonáva kontrolnú funkciu nad hospodárením s verejnými financiami a svoje kontroly vykonáva dbajúc na zásady zákonnosti, účelnosti a efektívnosti.

### **Úprava štátneho rozpočtu v Ústave a ostatnej legislatíve Maďarska**

Rozpočtová politika je, okrem Ústavy Maďarska, upravená aj v príslušnej primárnej legislatíve. Základnou legislatívou upravujúcou právny rámec tvorby štátneho rozpočtu bol od roku 1992 do roku 2011 zákon z roku 1992 č. XXXVIII o verejných financiách. Predmetný zákon bol počas svojej takmer dvadsaťročnej existencie viackrát novelizovaný. Pre účely sledovanej problematiky považujem za podstatné uviesť novelu, ktorou sa menila vnútorná štruktúra štátneho rozpočtu. Do roku 2010 bol štátny

rozpočet podľa § 2 tvorený nasledovnými subsystémami: centrálny rozpočet, rozpočet sociálneho poistenia (dôchodkový fond a fond zdravotného poistenia), štátne účelové fondy (*mad. elkülönített pénzügyi alapok*) a rozpočet miestnej samosprávy.

Pričom od 1. januára 2010 boli rozpočet sociálneho poistenia (dôchodkový fond a fond zdravotného poistenia) a štátne účelové fondy (*mad. elkülönített pénzügyi alapok*) priradené pod centrálny rozpočet. Od roku 2012 je tvorba štátneho rozpočtu upravená v primárnej legislatíve zákonom z roku 2011 č. CXCV. Platná legislatíva ponecháva štruktúru štátneho rozpočtu, ktorá bola zavedená v od roku 2010 a v § 3 ods. (1) uvádza „*štátny rozpočet je tvorený centrálnym subsystémom a subsystémom miestnej správy*“.

Regulácia rozpočtovej politiky je v súčasnosti v Maďarsku zabezpečená nasledovnou primárnou legislatívou a vykonávacími právnymi predpismi:

- Zákon z roku 2011 č. CXCV o hospodárskej stabilite Maďarska,
- Zákon z roku 2011 č. CXCV o štátnom rozpočte,
- Vládne nariadenie č. 353 z roku 2011 o štátnom dlhu,
- Vládne nariadenie č. 370 z roku 2011 o vnútornej kontrole rozpočtových organizácií,
- Nariadenie Národného ministerstva hospodárstva č. 28 z roku 2011,
- Nariadenie Národného ministerstva hospodárstva č. 68 z roku 2013,
- Rozhodnutie Národného ministerstva hospodárstva č. 2 z roku 2014.

Hospodárenie so štátnym majetkom v Maďarsku je ďalej upravené nasledujúcimi právnymi predpismi:

- Zákon z roku 2011 č. CXCVI o národnom majetku,
- Zákon z roku 2007 č. CVI o štátnom majetku,

- Vládne nariadenie č. 254 z roku 2007 o hospodárení so štátnym majetkom

Zákon o národnom majetku definuje národný majetok, jeho komplexný okruh a princípy jeho ochrany a zvyšovania. V zákone je národný majetok vymedzený ako „majetok štátu a miestnych samospráv“. Hlavným účelom štátneho majetku je zabezpečenie plnenia verejných úloh. Zákon upravuje evidenciu národného majetku a s tým súvisiacu priehľadnosť, určuje okruh osôb, ktoré sa môžu poveriť správou národného majetku. V rámci hospodárenia s národným majetkom na základe princípu priehľadnosti pre každú formu hospodárenia národným majetkom predpisuje priehľadnosť, to znamená zákaz off-shore.

#### **Použité informačné pramene:**

HONTYOVÁ, K. 2005. *Štátny rozpočet, mena a medzinárodné ekonomické vzťahy*. 2. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2005. 115 s. ISBN 80-8078-037-4.

*Ústava Maďarska*. 2017. Dostupné na internete:

<http://jinepravo.blogspot.sk/2011/04/nova-ustava-madarska.html>

*Ústava SR*. 2017. Dostupné na internete: <https://www.prezident.sk/upload-files/20522.pdf>

*Zákon z roku 2011 č. CXCV o štátnom rozpočte*. Maďarsko. 2011. Dostupné na internete:

[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100195.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100195.TV)

<https://www.kormany.hu/hu/mo/a-koltsegvetes>.

#### **Resume:**

*In the present paper, we deal with the content analysis of the state budgeting Process in Hungary, the adjustment of the state budget in the constitution and other legislation of Hungary and their implementations.*

#### **Kontaktná adresa autora:**

**JUDr. Karel Kettner**

**Univerzita Karlova,**

Právnická fakulta,

nám. Curieových 901/7,

116 40 Praha 1-Staré Město,

Česká republika

e-mail: [karel.kettner@isgroup.sk](mailto:karel.kettner@isgroup.sk)



# ROZPOČTOVÉ ZÁSADY V ROZPOČTOVOM HOSPODÁRENÍ POLSKEJ REPUBLIKY I.

**Ondrušek Dávid**

***Kľúčové slová:***

*finančné právo, rozpočtové zásady, európske finančné právo, rozpočtové hospodárenie  
Poľska*

***Key words:***

*financial law, budgetary principles, European financial law, budgetary management of  
Poland*

***Abstrakt:***

*V predkladanom príspevku sa budeme zaoberať právnymi aspektmi rozpočtových zásad  
z hľadiska Európskeho práva v rozpočtovom hospodárení Poľska.*

***Abstract:***

*In the contribution we will deal with the legal aspects of budgetary principles from the  
point of view of European law in the budgetary management of Poland.*

## **Historický vývoj rozpočtu a chápania a uplatňovania rozpočtových zásad v Poľsku**

Pred samotným vysvetlením chápania a uplatňovania rozpočtových zásad v Poľskej republike je potrebné stručne priblížiť koncept finančného práva, finančné inštitúcie, verejné financie rozpočet a podobne. Koncept finančného práva vyžaduje vedecké vysvetlenie, aj keď sa používa v **Poľskej republike** a v mnohých (ale nie vo všetkých) krajinách.

Finančné právo aj v Poľskej republike podlieha neustálemu vývoju vzhľadom na neustále sa meniace ekonomické a politické vzťahy a systémy. Finančné právo netvorí homogénnu skupinu právnych noriem, ale zahŕňa celý rad heterogénnych noriem, pričom má spoločného menovateľa v podobe štátnych, resp. verejných financií.

Podstatu a špecifiká finančného práva sú predmetom historických analýz, neustálych diskusií teórie ekonomiky a práva. Vo vede finančného práva sú vedené spory o to, čo je moderné finančné právo a čo prinesie do budúcnosti. Finančné právo v právnom systéme je zaradené do verejného práva. Osobitný význam v Ústave Poľskej republiky má finančné právo, najmä z dôvodov ústavnej ochrany majetkových práv ako aj ústavnej slobody hospodárskej činnosti, verejné výdavky a tvorbou a realizáciou štátneho rozpočtu, rozpočtu miestnej samosprávy. Ústava Poľskej republiky obsahuje ustanovenia upravujúce postup na prijatie zákona o rozpočte. Rozpočtové právo má veľmi silné vzťahy s verejným právom a to predovšetkým správnym právom, konštatujú Mastalski a Fójcik-Mastalska (2013).

Zákon Poľskej republiky z 2. apríla 1997 upravuje priamo problematiku verejných financií, na ktoré sa vzťahuje kapitola X pod názvom "Verejné financie" (čl. 216 až 227) – týka sa verejných príjmov a výdavkov, a rovnako bankového práva. Zákon o štátnom rozpočte z 5. januára 1991 bol nahradený zákonom z 26. novembra 1998, potom zákonom z 30. júna 2005 a v súčasnosti je v platnosti zákon z 27. augusta 2009 o verejných financiách. Zmeny, ktoré poľský právny poriadok zaviedol druhým zákonom boli tak ďalekosiahle, že bolo nutné vydať samostatnú komplexný zákon (číslovanie 123 článkov), ktorý obsahuje zmeny v platných predpisov (čl. 2-84) a zrušovacie, prechodné a záverečné ustanovenia (čl. 85 až 123). Zákon predstavuje nové riešenia pre prispôsobenie verejných financií podľa požiadaviek právnych predpisov Európskej únie a to najmä dôležité usporiadanie organizačných a právnych foriem v sektore verejných financií, predlžuje časový horizont finančného plánovania, predstavuje rozpočet podľa činností, rovnako sa posilnila vnútorná kontrola. Podľa Mastalski a Fójcik-Mastalska (2013) pri uplatňovaní ustanovení zákona o verejných financiách je potrebné vziať do úvahy nielen ústavné normy, ktoré výslovne odkazujú na verejné financie, ale aj normy, často formulované v podobe všeobecných pravidiel. Treba však mať na pamäti na rovnakej úrovni s týmito všeobecnými pravidlami ústavné predpisy v oblasti verejných financií vhodné pre priamu aplikáciu. Bez toho, aby sme sa púšťali do doktrínálnych sporov týkajúcich sa samotného pojmu priamej aplikácie ústavných ustanovení, možno predpokladať, že ustanovenia priamo uplatniteľné sú tie, ktorých použitie závisí od prijatia zákona, a tým sa obmedzuje možnosť spontánneho využitia ústavy. Priama ústavná regulácia sa týka predovšetkým štátneho rozpočtu a v

menšej miere aj rozpočtu miestnej samosprávy, píše ďalej Mastalski a Fójcik-Mastalska (2013).

Z uvedeného možno konštatovať, že každé hospodárenie s verejnými prostriedkami si vyžaduje zakotvenie v zákone – v súlade s princípom právneho štátu (čl. 7 Ústavy). Skúsenosti s fungovaním a vytvorením rozpočtu vo verejnom sektore viedli k vytvoreniu rozpočtových pravidiel, resp. zásad. Sú to dôležité a trvalé pravidlá upravené v právnych predpisoch, ktoré definujú najdôležitejšie vlastnosti rozpočtu. Pravidlá sú produktom vedomia a líšia sa podľa autorov koncepcie, politickej a organizačnej formy štátu a podobne. Medzi najstaršie rozpočtové pravidlá patria: zásada ročného rozpočtu, jednotnosť, univerzálnosť a špecifickosť. Ich tvorcovia sú francúzsky autori Say – Jèze - Stourm. Už v socialistických krajinách sa bežne formulovala zásada jednotnosti a úplnosti rozpočtu, menej často sa formulovala zásada vyrovnanosti rozpočtu a transparentnosť, ako píše Gaudement a Molinier (2000).

Dodržiavaním fiškálnej politiky v praxi dochádza k správne zabezpečeniu a efektívnej tvorbe a realizácii rozpočtu. Rozpočtové zásady možno definovať ako pravidlá správania sa, ktorými sa riadi príprava a plnenie rozpočtu. Rozpočtové zásady sa vzťahujú na štátny rozpočet, miestne rozpočty, rovnako ako verejné inštitúcie, ale s určitými obmedzeniami s rozsahom miestnej samosprávy. V rámci hospodárenia s verejnými finančnými prostriedkami je potrebné dodržiavanie rozpočtových pravidiel, ktorých dodržiavanie v praxi by mala zabezpečuje riadne a efektívne plnenie rozpočtu. Rozpočtové zásady sú požiadavky vedy, legislatívy a praxe vzťahujúce sa k fungovaniu ekonomiky štátu a sú dôležité pre optimálne plnenie svojich úloh. Rozpočtové zásady majú nadčasový charakter a majú pevne stanovený katalóg. Rozpočtové pravidlá sú pravidlá zabezpečujú riadne fungovania ekonomiky a štátneho rozpočtu. Regulujú všetky činnosti súvisiace so zberom a triedením rozpočtových zdrojov, vzťahujúcich sa najmä na rozpočtové hospodárenie a sú dôležité z hľadiska riadneho vykonávania politickej a ekonomickej činnosti. Rozpočtové zásady sú produktom ľudského vedomia a ich katalóg sa líši v závislosti od koncepcii autorov. Napr. Harasimowicz (citované Oswiakom, 2000) uvádza, že rozpočtové právo vo svojej úzkej definícii zahŕňa právne normy upravujúce štruktúru rozpočtu, všeobecné rozpočtové pravidlá, rozpočtový postup, povahu rozpočet a rozpočtovú kontrolu a disciplínu. Podľa autora Oswiaka (2000) sú rozpočtové pravidlá:

- trvalé a univerzálne a platia pre každý rozpočet, bez ohľadu na systém a čas.
- trvalé a univerzálne a meniace sa v závislosti od systému aktuálnej štátnej politiky,
- všetky sú relatívne meniace sa so zmenou podmienok, v ktorých dochádza k plneniu rozpočtu.

Rozpočtové zásady sú tie princípy zásady, ktoré umožňujú exekutívne vykonávať finančnú politiku štátu.

Dodržiavanie rozpočtovej politiky by mal v praxi zabezpečiť riadne a efektívne vytváranie a implementáciu rozpočtu. Je úlohou finančnej politiky, aby definovala rozpočtové pravidlá pre riadne fungovanie finančných opatrení. Rozpočtové zásady sú označované ako podmienky pre zostavovanie a vykonávanie rozpočtu, ktorý zabezpečí riadny výkon fungovania ekonomiky, rozpočtu a optimálne plnenie úloh. Ich katalóg nie je uzavretý a jeho interpretácia zostáva nerovnomerná. Rozpočtové hospodárenie je finančná činnosť (zahŕňa procesy finančných operácií) vykonávaná v súlade s rozpočtovými zásadami. Skúsenosti s fungovaním a vytvorením rozpočtu vo verejnom sektore teda viedli k vytvoreniu rozpočtových pravidiel, ktoré zabezpečia riadne fungovanie ekonomiky štátneho rozpočtu. Regulujú všetky činnosti súvisiace so zberom a triedením rozpočtových zdrojov, zahŕňajúce najmä ekonomické charakteristiky považované za najdôležitejšie pre riadne vykonávanie politických a ekonomických funkcií rozpočtu. Zásadou zákona o verejných financiách je zásada verejnosti a prehľadnosti. Zásady verejných výdavkov musia byť v súlade so zákonom o verejných financiách, finančným plánom, ktorý obsahuje príjmy a výdavky prijaté na obdobie jedného roka t. j. rozpočtového roka. Podľa Ruškowski a Salachna (2013) zákonná definícia verejných financií v zmysle článku 3 zákona z 27. augusta 2009 o verejných financiách je, že verejné financie zahŕňajú procesy spojené so zberom verejných zdrojov a ich rozdeľovaním, najmä:

- 1) zhromažďovanie príjmov a príjmov štátneho rozpočtu;
- 2) verejné výdavky;
- 3) potreby financovania výpožičiek štátneho rozpočtu;
- 4) záväzky zahŕňajúce verejné prostriedky;

- 5) správa verejných prostriedkov;
- 6) riadenia verejného dlhu;
- 7) rozpočtu Európskej únie (aj v Art 3 Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r.o. finansach publicznych (Dz. U. Nr 157, poz. 1240).

Cieľom zákona o verejných financiách v Poľskej republike je zabezpečiť (okrem iného) transparentnosť a zodpovednosť verejných financií. Došlo k zníženiu tradičných foriem právnych organizačných jednotiek v sektore verejných financií. Činnosť finančných prostriedkov bola obmedzená pri štátnych fondoch, ktoré nemajú právomoci konať ako právnické osoby. Platná právna úprava zákon o verejných financiách používa termín „princípy hospodárenia s verejnými prostriedkami“, ktorá lepšie vystihuje podstatu týchto pojmov než pojmov používaných v predošliých právnych predpisoch. Existuje katalóg týchto princípov, čo však neznamená, že sa jedná o uzavretý zoznam pravidiel:

1. Otvorenosť a transparentnosť verejných financií (kapitola 4, čl. 33- 41)
2. Pravidlá týkajúce sa vyplácania verejných prostriedkov (kapitola 5 oddiel I, článok 42 - 47).
3. Pravidlá pre investovanie voľných finančných prostriedkov v sektore verejnej správy (kapitola 5 oddiel I, článok 48 – 49)
4. Pravidlá pre prijímanie právnych aktov vyplývajúcich z výdavkov alebo zo zníženia príjmov (kapitola 5 oddiel I , článok 50 - 52), ako uvádza Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r.o. finansach publicznych (Dz. U. Nr 157, poz. 1240).

Zásada hospodárenia s verejnými prostriedkami tak ako sú formulované v zákone majú spresniť, alebo dopĺňať všeobecné rozpočtové zásady vyplývajúce zo zákona. Tieto všeobecné zásady sú nazývané niektorými autormi „všeobecné zásady finančného práva“. Kosikowski (2006) katalogizuje nasledujúce všeobecné zásady finančného práva:

- zákonnosť,
- rovnováha medzi príjmami a výdavkami vo finančnom sektore,
- verejnnosť a prípustnosť deficitu ako verejného dlhu v obmedzenej miere
- otvorenosť a transparentnosť verejných prostriedkov,
- účtovníctvo, výkazníctvo a kontrola,
- a ďalšie.

**Použité informačné pramene:**

Art 3 Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r.o. finansach publicznych (Dz. U. Nr 157, poz. 1240). GAUDEMMENT, P. M. – MOLINIER, J. 2000. *Finanse publiczne*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2000. s. 190. ISBN 83-208-1234-8.

KOSIKOWSKI, C. *Finanse publiczne: komentarz (Public finances: commentary)*. 2nd ed., Warszawa: LexisNexis, 2006. ISBN 83-7620-367-6.

MASTALSKI, R. - FÓJCIK-MASTALSKA, E. 2013. *Prawo finansowe (Financial law)*. 2nd ed. Warszawa: Lex, 2013. s. 39 a nasledujúce strany. ISBN 978-83-264-4273-5

OWSIAK, S. 2000. *Finanse Publiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000. s 108 a nasledujúce. ISBN 83-011-5732-6.

RUŠKOWSKI, E – SALACHNA J., M. 2013. *Finanse publiczne komentarz praktyczny*. Gdańsk: ODDK Spółka z ograniczoną odpowiedzialnością Spółka komandytowa, 2013. s. 161.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r.o. finansach publicznych (Dz. U. Nr 157, poz. 1240).

Dostupné na internete: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20091571241>

**Resume:**

*In the present paper, we deal with the content analysis of the state budgeting process in Poland, historical development of budget and understanding and application of budgetary principles in Poland, the adjustment of the state budget in the constitution and other legislation of Poland and their implementations.*

**Kontaktná adresa autora:**

**Mgr. Dávid Ondrušek**

**Univerzita Karlova,**

Právnická fakulta,

nám. Curieových 901/7,

116 40 Praha 1-Staré Město,

Česká republika

e-mail: [ondrusek.david@gmail.com](mailto:ondrusek.david@gmail.com)

# ***RECENZIE***



## Recenzia na vysokoškolskú učebnicu

**Publikácia: NOVOTNÁ, Erika. 2017. *Pedagogika voľného času. Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase*. Prešov : Rukus, s.r.o., 2017, 154 s. ISBN 978-80-89510-58-0.**

**Autorka recenzie: doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.**

PaedDr. Erika Novotná, PhD., ktorá pôsobí na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sa odborne venuje oblasti pedeutológie, didaktike a pedagogike voľného času. Už v úvode svojej vysokoškolskej učebnice autorka uvádza, že jej zámerom je v predloženej publikácii prezentovať konkrétne problematiku výchovy vo voľnom čase a výchovy mimo vyučovania na pozadí aktuálne platných legislatívnych nariadení, inovácií a zmien. Poukázala na potrebu akceptácie nastupujúcich tendencií a európskych trendov vo vzťahu k mládežníckej politike a práce s deťmi a mládežou na národnej úrovni.

Problematika voľného času patrí medzi najdiskutovanejšie otázky a zvlášť u mladých ľudí je niekedy smutnou témou. Podľa názoru odborníkov je tento stav zapríčinený hlavne podceňovaním voľnočasových aktivít. Aj z uvedeného dôvodu sa rozhodla autorka venovať svoju pozornosť práve tejto oblasti vo svojej vysokoškolskej učebnici.

V intervenciách pedagogiky voľného času považujeme voľný čas za základný sociálno-pedagogický faktor, ktorý umožňuje existenciu tejto špecifickej oblasti života výchovy v čase mimo vyučovania. Pedagogika voľného času skúma uplatňovanie zákonitostí, zákonov učenia a výchovy pri utváraní osobnosti v špecifických podmienkach práce s deťmi a mládežou v ich voľnom čase. Slovné spojenie voľný čas v nás evokuje predstavu slobody s možnosťou výberu venovať sa činnostiam, ktoré máme radi. Tieto činnosti vykonávame dobrovoľne, lebo nám prinášajú pocit uspokojenia. Vo svojom voľnom čase oddychujeme, venujeme sa záujmovej činnosti, rekreujeme sa, cestujeme, robíme niečo pre seba, niečo, z čoho máme radosť. Každý človek je svojim

spôsobom jedinečný, a preto činnosť, ktorá je pre jedného zábavou, pre iného môže byť povinnosťou.

Z uvedených východísk vychádza aj autorka predloženej publikácie, ktorá je koncipovaná do troch relatívne samostatných oblastí. V prvej časti: *Teória výchovy* autorka analyzovala terminologický aparát súvisiaci s výchovou a vzdelávaním. Podrobne charakterizovala teórie výchovy a koncepcie vzdelávania aj modernej pedagogiky, podrobne sa zaoberala činiteľmi ovplyvňujúcimi výchovný proces.

Druhá časť textu je venovaná *výchove vo voľnom čase*, resp. pedagogike voľného času. Autorka podrobne vymedzila ciele, podmienky a prostriedky výchovy vo voľnom čase a vhodne upozornila na perspektívy pedagogiky voľného času s dôrazom na moderné prístupy uvedenej oblasti.

V tretej časti nazvanej: *Výchova mimo vyučovania* je dôsledne analyzovaná aktuálna legislatíva súvisiaca s výchovou mimo vyučovania a školskými zariadeniami. Školský zákon dáva do kontextu s výchovou a poukazuje na požiadavky, princípy a funkcie vo vzťahu k realizácii výchovy mimo vyučovania výchovy vo voľnom čase. Podrobne autorka popísala inštitúcie súvisiace s výchovou vo voľnom čase a výchovou mimo vyučovania a realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v nich. V tejto súvislosti bola venovaná pozornosť školskému klubu detí, centru voľného času a školskému internátu. Vhodne boli autorkou charakterizované tematické oblasti výchovy. Uskutočnená bola tiež komparácia záujmových činností vo výchove mimo vyučovania a vo výchove vo voľnom čase.

Dôležitou časťou textu je posledná kapitola venovaná profesii a kompetenčnému profilu vychovávateľa. Autorka poukázala na profesijnú prípravu vychovávateľov v Slovenskej republike v súčasnosti. Konkretizovala špecifiká práce vychovávateľa a jeho profesijný a kariérny rast. Pozornosť bola tiež zameraná na kompetenčný profil vychovávateľa, ale aj kariérny rast pedagogického zamestnanca. Autorka vysokoškolskej učebnice tiež uskutočnila podrobnú komparáciu kompetenčných profilov vychovávateľa podľa jednotlivých kariérnych stupňov.

Ambíciou autorky je, aby jej vysokoškolská učebnica bola prínosným študijným a inšpiratívnym materiálom nielen pre budúcich pedagógov, vysokoškolských učiteľov, frekventantov kontinuálneho vzdelávania, ale i pre širokú odbornú verejnosť. Na základe predloženého textu konštatujem, že autorkin zámer sa podarilo splniť.

Text vysokoškolskej učebnice je písaný vedeckým štýlom, je koncepčne celistvý s logickou štruktúrou. Početné tabuľky a diagramy pomôžu čitateľom ľahšie a efektívnejšie preniknúť do voľnočasovej problematiky.

Záverom by som chcela vyjadriť presvedčenie, že predložená publikácia PaedDr. Eriky Novotnej, PhD. obohatí nie veľkú skladbu publikácií autorov venujúcich sa problematike voľného času a výchovy v nej na Slovensku.

## RECENZIA

**Názov:** *The Specifics of the Manager of the private sector in the spectrum of approaches of education legislative conditions Slovakia.*  
**First edition.** Karlsruhe, Deutschland: Ste-Con, GmbH. pp. 107. ISBN 978-3-945862-06-3

**Autor:** Doc. Ing. Daniel Lajčín, PhD., MBA

Jednou z aktuálnych požiadaviek na tvorbu práva po roku 1989 v Slovenskej republike je vytvoriť prostredníctvom noriem ústavného práva právny rámec pre súkromné vzdelávanie v zmenených spoločenských podmienkach. Právna regulácia súkromného vzdelávania musí riešiť aj osobitosti, týkajúce sa postavenia manažéra v jeho riadiacich pozíciách. Uvedené konštatovanie je zároveň poukázaním na aktuálnosť témy tvoriacej obsah recenzovanej monografie.

Spracovať status manažéra možno len na základe interdisciplinárneho prístupu. Ide o náročnú úlohu, ktorú má zvládnuť autor, ale aj čitateľ publikačného výstupu. Status manažéra má dimenziu tvoriacu predmet viacerých vedných disciplín: psychológie, sociológie, filozofie, politológie, ekonómie, práva, pričom uvedený výpočet nie je taxatívny. Recentná právna úprava len dobieha s regulovaním problémov spätých s právnou zodpovednosťou riadiacich subjektov za výsledky ich pracovnej činnosti (napr. doplnenie noriem trestného práva o trestnoprávnu zodpovednosť právnických osôb, zodpovednosť subjektov verejnej moci za škodu spôsobenú nezákonným rozhodnutím a jej náhrada).

Z metodologického hľadiska kladne hodnotím dominujúcu komparatívnu metódu, ktorá, okrem iného, sa usiluje o interdisciplinárny prístup spracovania postavenia manažéra v spoločnosti. Autor odkazuje čitateľa na veľký počet publikačných výstupov autorov z rôznych vedných odborov a tým sa snaží odkázať čitateľa na pramene, prostredníctvom ktorých čitateľ môže získať ucelený prehľad o osobnosti manažéra, jeho riešení stresu, resp. zvládnutia náročných situácií v manažérskej práci, oboznámiť sa s charakteristikou stresorov a antistresovými zdrojmi, vzťahom osobnosti a copingu, významom osobnostnej charakteristiky v rámci stabilnej predispozície reagovania na stres.

V rovine práva za prínos práce považujem tie časti monografie, ktoré sú venované morálnym aspektom manažérskej pozície nielen prostredníctvom právneho pozitivizmu, ale aj z hľadiska požiadaviek prirodzeného práva na prácu manažéra, riešiaceho náročné

situácie a teda usilujúceho sa o ich zvládnutie aj v rámci podnikateľského rizika, ale s leitmotívom byť úspešný („za každú cenu?“).

S uvedením súvisí aj upriamenie pozornosti na vzťah emocionálnej inteligencie jednotlivca (manažéra) a (ako) subjektu skutkovej podstaty trestného činu.

Cieľovou skupinou adresátov recenzovanej monografie sú nielen študenti manažmentu na súkromných školách, ale aj široká domáca i zahraničná verejnosť, ktorá má byť pripravovaná na zvládanie záťažových situácií v riadení spoločenských procesov a to nielen vo sfére ekonomiky.

***Imrich Kanárik***  
***Ústav teórie práva***  
***Gustáva Radbrucha, Právnická fakulta***  
***UPJŠ v Košiciach, Kováčska 30,***  
***040 75 Košice***

