

LITERATÚRA

- FENRICK, N. J. - PETERSEN, T. K. 1984. Developing positive changes in attitudes towards moderately/severely handicapped students through a peer tutoring program. *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 19, p. 83-90.
- GASH, H. 1993. A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Education*, no. 8, p. 106-125.
- GASH, H. 1996. Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs*, no. 3, p. 286-297.
- GOTTLIEB, J. 1980. Improving attitudes toward retarded by using group discussions. *Exceptional Children*, no. 47, p. 106-111.
- GOTTLIEB, J. 1981. Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 86, p. 115-126.
- INNES, F. - DIAMOND, K. 1999. Typically developing children's interactions with peers with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 19, p. 103-111.
- KUHAR, D. 1997. Integrirani, a osamljeni? In: DESTOVNIK, K. (Ed.) *Zbornik Uresničevanje integracije v praksi*. Ljubljana: Center Kontura, p. 323-330.
- NIKOLARAZI, M. - REYBEKIEL, N. 2001. A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 16, p. 167-182.
- NOVLJAN, E. - JELENC, D. - JERMAN, J. 1998. Stališča osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju. *Defektologica Slovenica*, vol. 6, no. 1, p. 7-21.
- ROBERTS, C. M. - SMITH, P. R. 1999. Attitudes and behaviour of children towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 46, no. 1, p. 35-50.
- SCHMIDT, M. 1999. Prihodnost inkluzivnih šolskih programov. *Sodobna pedagogika*, vol. 5, p. 128-138.
- STINSON, M. - ANTIA, S. 1999. Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 4, p. 163-175.
- YUKER, H. E. (1988). *Attitudes towards persons with disabilities*. New York: Springer.

MAJDA SCHMIDT, PhD. – mimoriadna profesorka na Univerzite v Maribore. Na katedre pedagogiky, didaktiky a psychológie tamojšej Pedagogickej fakulty sa venuje problematike špeciálnej pedagogiky, osobitne otázkam integrácie detí so špeciálnymi potrebami.

Súhrn: Článok prezentuje výsledky niektorých zahraničných a domácich (slovinských) výskumov, ktoré na jednej strane ukazujú pozitívne a na druhej negatívne účinky integrácie. Hlavná pozornosť je zameraná na hodnotenie výsledkov účinnosti projektu integrácie sluchovo postihnutých detí v bežnej základnej škole z pohľadu ich akceptácie a vnímania osobnostných charakteristík rovesníkmi. Žiaci z experimentálnej triedy s tromi sluchovo postihnutými spolužiakmi preukázali nižší stupeň pripravenosti a ochoty k interakcii s postihnutými deťmi, než žiaci z kontrolnej skupiny. Pri rozprávaní o postihnutých žiakoch používali adjektíva negatívneho a súciteľného významu. Pohlavie žiakov, ktoré podľa niektorých výskumov predstavuje významný faktor, nezohráva v našom výskume štatisticky významnú rolu.

Kľúčové slová: integrácia, deti so špeciálnymi potrebami, rovesnícka akceptácia, vnímanie osobnostných charakteristík

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 38, 2003, č. 4, s. 313-330.

TVORIVOSŤ UČITEĽA A JEHO VPLYV NA TVORIVÚ KLÍMU V TRIEDE

TOMÁŠ KOVÁČ, RICHARD KEKLAK

*Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
Katedra psychológie, Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila
a Metoda, Trnava*

TEACHER'S CREATIVITY AND HER INFLUENCE ON CREATIVE CLIMATE IN THE CLASS

Abstract: The study delves into the influence of teacher's creativity on the general class climate and on the development of creativity of pupils. A significant influence in teacher's creativity on pupils' creativity was confirmed in the followed-up samples (in both directions – that is, positively and negatively), while more creative teachers and more creative pupils equally negatively perceive the class climate. This indicates the fact that a creative individual (teacher or pupil) is frustrated in conditions of the present school. A significant relationship between creativity and aggressiveness in the followed-up pupils underlines the above-mentioned fact.

Key words: class climate, creativity, aggressiveness, creative teacher, creative pupil

Osobnosť patrí medzi kľúčové, rozhodujúce psychologické kategórie (D. Kováč, 2002). Vytvára sa síce na biologickom základe v procese socializácie, avšak neza-nedbateľnú úlohu v tomto procese zohráva vlastná psychická regulácia (sebaregulácia a sebaútvárnanie – D. Kováč, 1996). Kým napríklad zvieratá (hocako inteligentné – šimpanz, či delfín) musí každú svoju skúsenosť obohacujúcu jeho psychiku osobne prežiť, človek (a teda aj dieťa od najútlejšieho veku) je schopný obohacovať svoje poznanie a svoj duševný rozvoj prijímaním sprostredkovaných informácií, napríklad z rozprávania iných ľudí, z kníh, elektronických médií, z internetu. A na úplnom počiatku stojí v tomto prípade škola – od materskej až po univerzitu.

Prišlo dňa 9.12.2003. T.K., VÚDPaP, Trnavská cesta 112, 821 02 Bratislava

Učenie je obojstranný proces. Nejde len o vplyv učiteľa na žiakov, ale aj o vplyv žiakov na učiteľa. Iniciatíva však musí vychádzať viac od učiteľa ako od žiakov. Akú ozvenu v žiakoch zanechá, záleží od osobnosti učiteľa. K vystupňovaniu tvorivosti žiakov však nesmie dochádzať pod nátlakom, ale kladnou motiváciou zo strany učiteľa. Cieľom učiteľa by malo byť „motivovať žiakov natoľko, aby sa sami chceli učiť“ (Baničová, 2000).

Úlohou učiteľov na každom stupni je nielen systematicky tvorivosť rozvíjať, ale aj tolerovať tvorivosť kreatívnych žiakov. Lebo tvorivý potenciál žiakov môže byť veľký, ale ak nemá podmienky, aby sa prejavil, ostáva len možnosťou a neprináša nič nové, užitočné ani objavné. Pre pedagogickú prax z toho vyplýva, že sa treba ustavične usilovať zvyšovať tvorivosť každého žiaka. Subjektom tvorivosti môže byť žiak aj učiteľ. V každom človeku je istá (často veľmi konkrétna) potencialita, možnosť tvoriť. Túto možnosť má učiteľ poznať a rozvíjať, utvoriť podmienky, aby sa prejavila. Možno si to predstaviť aj tak, že tvorivosť je ako výstup na vysokú horu. Najviac ľudí je dole, na úpäti, teda na najnižšej úrovni tvorivosti. Čím ďalej k vrcholu, tým je menej ľudí, ale stúpa hodnota tvorivosti. A len málo ľudí na svete dosiahne vrchol, t.j. takú úroveň tvorivosti, ktorú uzná celý svet a ktorej výsledkom je výrazné posunutie poznania v oblasti vedy alebo techniky, vytvorenie významných umeleckých diel atď. Samozrejme, tvorivosť (podobne ako inteligencia) má viacero foriem (Gardner, 1996), takže každý jednotlivec má šancu byť v jednej oblasti na vrchole, v inej na pol ceste a v ďalšej bude len v „základnom tábore“.

Tvorivý učiteľ

Učiteľ či vychovávateľ má byť prvým profesionálom, ktorý postrehne, že dieťa vyprodukovalo peknú, tvorivú myšlienku. V takejto produkcii ho musí podporiť, nápad dieťaťa nesmie „zabiť“ napríklad vetou: „Čo to zase vymýšľaš?“, „Veď to je hlúposť!“ a pod. Učiteľ by nemal len čakať na tvorivý nápad svojich zverencov, ale mal by presne a systematicky utvárať pedagogické situácie (úlohy, atmosféru, motiváciu), ktoré by viedli deti a mládež k tvorivému mysleniu.

Učiteľ si musí uvedomiť, prečo sa žiaci chcú učiť. Nesmie zabudnúť, že trieda nie je len žiak, ale množstvo rôznorodých jednotlivcov s jedinečnými intelektovými a vôľovými vlastnosťami. V. Baničová (2000) uvádza rôzne motívy, prečo sa žiaci učia:

- žiak sa chce učiť, ale len to, čo sa mu hodí,
- žiak sa chce učiť len preto, aby získal kvalifikáciu na ďalšie štúdium alebo prácu, inak ho učenie nezaujíma,
- žiak sa učí, aby si zdvihol svoje sebavedomie,
- žiak sa učí, aby získal uznanie učiteľa alebo triedy,

- žiak sa učí zo strachu pred zlou známku,
- nájdú sa i žiaci, ktorí sa učia, lebo sú presvedčení, že sa učia zaujímavé veci, alebo preto, že vyučovanie sa im zdá zábavné.

A práve posledná motivácia je predovšetkým v rukách učiteľa, aby počet takto zmýšľajúcich žiakov bol v jeho triede čo najvyšší. V súčasnosti je úloha motivovať žiakov pravdepodobne kľúčovou otázkou, resp. kritériom pedagogického majstrovstva každého učiteľa. Pritom je jedno, či ide o žiakov základných alebo stredných škôl, nižších či vyšších ročníkov. Súčasnému učiteľovi sťažuje situáciu nová konkurencia vo vzdelávacom procese. Prežívame éru počítačovej mánie, zábavných i vzdelávacích televíznych programov a učiteľ stojí naozaj v pozadí a ak sa má zapojiť a zasiahnuť do boja, musí oplývať nielen veľkou dávkou odvahy a energie, ale predovšetkým vlastnou tvorivosťou, a tým schopnosťou motivovať žiakov. Má učiteľ možnosť a šancu kladne a víťazne obstať v takejto konkurencii? Áno! Ale iba vtedy, ak bude ochotný pracovať aj na zveľaďovaní a rozširovaní vlastného tvorivého záberu.

Pod pojmom tvoriť si obyčajne v školskom prostredí možno predstaviť tvorivú prácu aj učiteľa. Učiteľ musí tvoriť, má byť tvorivý, má vymýšľať všetko „možné aj nemožné“, aby udržal pozornosť a záujem žiakov celých 45 minút, a to nie raz, nie dvakrát, ale podľa možnosti celý rok. Nie je to práca ľahká a vyžaduje obrovské množstvo času na prípravu a tvorbu vyučovacích hodín.

Aj podľa J. A. Komenského (pozri napr. kolektív autorov, 1995), je výchova k tvorivosti podmienená predovšetkým učiteľom, schopným zabezpečiť takýto náročný cieľ(!?). Zo zásad, ktoré podľa svetového klasika charakterizujú tvorivého učiteľa, sú z ďalšieho hľadiska najdôležitejšie:

1. učiteľ má byť taký, akými chce urobiť iných,
2. učiteľ má poznať spôsoby, ako iných takými urobiť,
3. učiteľ má byť horlivým vo svojom diele.

Náročná to predstava o učiteľovi súčasnosti, ktorý by mal sám v sebe napĺňať budúci profil svojho žiaka a ktorý by dokázal a chcel priviesť žiaka k vytýčenému cieľu. Ako s týmto obrazom kontrastuje v mnohých prípadoch profil viacerých dnešných učiteľov, ktorí sú sami často menej tvoriví (resp. výstižnejšie neochotní tvoriť), ktorí väčšinou vyučujú nový, bohatší a náročnejší obsah starými tradičnými metódami. Takto logicky neúmerne unavujú nielen žiakov, ale aj seba! Niekedy im často ani neostane čas, aby si preverili, ako žiaci ovládajú učivo, a sami sa ani nesnažia začať niečo hľadať, tvoriť, skúšať nové, iné metódy, zamýšľať sa nad intenzifikáciou výchovno-vzdelávacieho procesu. A sú medzi nami aj učelia, ktorí ani nehľadajú vhodnejšie a efektívnejšie cesty žiakovej práce a ktorí ani často nevynikajú pedagogickou radosťou a horlivosťou. Zaplať pánboh, tento odsek hovorí len o „menšinových žánroch“ v našej pedagogickej praxi.

Tvorivý žiak

Nemožno si nepovšimnúť vzťah tvorivosti k školskej úspešnosti a škole, lebo základnou činnosťou, ktorú žiak robí tisíce hodín vo svojom detstve, je, že sa stretáva: a) *s úlohami v škole* (živote) a veľmi záleží na tom, aké sú to úlohy a čo žiakovi dávajú, čo v ňom rozvíjajú; úlohy sa javia ako základná činnosť, v ktorej sa formuje štýl regulácie vzťahov človek – svet;

b) *s učiteľom* ako s autoritou, s predstaviteľom sociálna, so sprostredkovateľom vedomostí a poznatkov, s organizátorom činností, s hodnotiteľom myslenia, správania a čítania žiakov, ktorý pomocou procesov posilňovania a odmietania fixuje hodnoty, pomocou organizácie práce na hodine učí pracovnému štýlu, fixuje spôsoby myslenia, atď. (Klindová, 1990).

Ako uvádza E. P. Torrance (1964), vysoko tvorivé deti sú podľa mienky učiteľov menej ambiciózne pri dosahovaní dobrých známok, nie sú tak „žiadostivé“ dosiahnuť školský úspech, menej sa učia a sú celkovo horšími žiakmi než vysoko inteligentné deti. Napriek tomu, že sa menej učia, sú výkonné, no výkon nedosahujú memorovaním, ale skôr pružnosťou, pochopením. E. P. Torrance (tamtiež) poznamenáva, že mnoho učiteľov a rodičov považuje fantáziu a imagináciu za niečo nežiaduce a snažia sa ich odstrániť. Pritom všetky druhy fantázie a imaginácie sú prirodzené nielen detskému mysleniu. (My „dospeláci“ sa za tieto naše vlastnosti často hanbíme napriek tomu, že im často a radi podliehame.) Na druhej strane je samozrejmé, že spoločnosť požaduje zdravú, adaptabilnú fantáziu. Pokusy o predčasné odstránenie, potlačenie fantázie sa odrazia v nedostatočnej schopnosti improvizovať, byť flexibilným, tvoriť iné prístupy a riešenia.

E. P. Torrance (1980) odporučil dodržiavať pri práci s tvorivými žiakmi tieto zásady:

1. rešpektovať neobvyklé otázky žiakov,
2. rešpektovať aj fantazijné a nezvyklé myšlienky detí,
3. dávať žiakom najavo, že ich myšlienky sú hodnotné a cenné,
4. poskytovať žiakom príležitosť, aby sa mohli učiť z vlastnej iniciatívy a súčasne prejavovali dôveru k výsledkom svojej vlastnej činnosti,
5. nehodnotiť každú činnosť žiakov, poskytnúť im možnosť učiť sa bez následného preverovania (teda aj sankcionovania),
6. dať žiakom príležitosť hodnotiť, naznačovať príčiny a dôsledky, ktoré z takejto činnosti vyplývajú.

Tvorivé deti a mládež sú často v sociálnej izolácii a odcudzujú sa svojim učiteľom a rovesníkmi. Podľa M. Zelinu (1995) sa vysoko tvorivé deti odlišujú od vrstovníkov v troch dimenziách:

- a) majú tendenciu získavať si pozornosť, povest' zvláštnymi, divokými, neobvyklými „kúskami“, správaním,

- b) ich činy majú často „roztržitý“ priebeh, ich konanie je nekonformné, ich správanie sa často nedá vtesnať do obvyklých noriem správania,
- c) je pre ne typické, že sú hravé, majú zmysel pre humor, dobrodružstvo a najmä hľadanie (poznávanie).

Tieto charakteristiky odкрývajú príčiny, prečo sú tvoriví žiaci menej socializovaní a často zdanlivo viac odcudzení. Najtvorivejšie deti sa zle identifikujú so svojou triedou, skupinou, neuznávajú vodcovské pokusy svojich menej tvorivých kamarátov. S tým potom súvisí, že svoju prácu vykonávajú nezávisle od ostatných. Ignorujú pokusy, keď ich niekto chce riadiť a naoko nedbajú na dobré rady. Ich nízka poddajnosť voči autorite vedie aj k nižšej kooperácii, väčšej kritickosti voči skupine i autoritám a myšlienkam.

D. J. Shallcrossová (1985) uvádza, že tvorivosť detí môžeme už pomerne skoro identifikovať na základe týchto znakov:

1. Tvorivé deti a mladí ľudia rozlišujú skôr ako ostatné deti a mládež krásno; majú skôr pocit krásna.
2. Stretnutie s realitou (stretnutie človek – svet) si tvorivé osobnosti uvedomujú skôr a intenzívnejšie, a to najmä prostredníctvom otázok: Prečo? Čo je to? Ako je to?
3. Skôr a hlbšie začínajú chápať význam slov.

G. Ulmannová (podľa J. Hlavsu et al., 1986) zhrnula zistenia týkajúce sa správania (behavior) tvorivých žiakov takto:

- sú živší, kladú viac otázok na vyučovaní, experimentujú s učivom v škole, pracujú intenzívne, samostatne a vytrvalo, ale len vtedy, keď ich úlohy zaujímajú,
- nezaujem o niektoré vyučovacie predmety môže zapríčiniť ich zlé prospievanie,
- majú bohaté záujmy a fantáziu, zmysel pre humor, pružné myslenie,
- možno ich ťažšie socializovať (v zmysle adjustácie na majoritu).

Podľa J. Hlavsu et al. (1986) tvoriví žiaci preferujú racionálnejší prístup k životu, vnútornú nezávislosť a schopnosť ovládať sa. Viac zdôrazňujú hodnoty, v ktorých sa prejavuje otvorenosť jednotlivca voči svetu, čo im umožňuje aktívnejší postoj k riešeným problémom.

G. Murphy (1985) – nie ten, čo spísal Murphyho zákony – identifikoval problémy tvorivých žiakov v škole a menuje tieto:

- a) tvorivé deti sú častejšie postihované sankciami proti divergencii,
- b) pestovanie tvorivosti môže odcudziť tvorivé deti od spolužiakov,
- c) tvorivé deti majú ťažkosti v učení, čítaní, písaní, memorovaní,
- d) tvorivé deti divergujú od sexuálnej roly,
- e) tvorivé deti preferujú vlastný spôsob učenia sa,
- f) tvorivé deti rady riešia ťažké úlohy,
- g) tvorivé deti majú rady nebezpečné, dramatické úlohy,
- h) tvorivé deti skúmajú zmysel, cieľ vecí,
- i) tvorivé deti majú diferencovanejšie hodnoty,

j) niektoré tvorivé deti môžu prestať pracovať, ak okolie neakceptuje ich divergenciu,

k) tvorivé deti hľadajú jedinečnosť (svoju aj riešenie),

l) tvorivé deti a mladí ľudia častejšie zažívajú psychické odcudzenie.

Poznávanie osobnosti tvorivého žiaka môže byť príspevkom k ďalšiemu bližšiemu identifikovaniu tvorivej osobnosti, ale je najmä určitým východiskom pre výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľa. Diferencovaný prístup vo výchovno-vzdelávacom procese musí rešpektovať aj premennú tvorivosť.

Tvorivosť však prináša v oblasti sociálnych vzťahov nielen sebarealizáciu jednotlivca, radosť a rozvoj osobnosti, ale aj konflikty. Platí to i v prípade tvorivých žiakov v školskej triede. Učiteľ musí byť pripravený na riešenie takýchto situácií. Vyžaduje to hlboké poznanie tvorivej osobnosti žiaka a jej prejavov v správaní. Aby tvorivý žiak v školskej triede nebol vnímaný ako problémová osobnosť, ale ako zdroj nápadov a originálnych myšlienok.

Tvorivé klíma v triede

Jednou zo základných podmienok rozvoja a kultivácie tvorivosti vo výchove a vzdelávaní (a nielen v tomto prostredí, ale všade, kde ide o medziľudskú interakciu, z ktorej vyplýva pracovný výkon) je utvorenie, resp. zabezpečenie tvorivej klímy. Klíma triedy predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov. Dobrá klíma triedy podľa L. Fenyvesiovej (1999/2000) závisí od týchto základných faktorov:

- aké je emocionálne bezpečie triedy, či ho dieťa prežíva ako bezpečné, pozitívne orientované, citovo teplé, podporujúce (t.j. dobré medziľudské vzťahy v nej),
- či je vyučovanie efektívne, či každé dieťa má z neho čo najväčší zisk a žiadne nie je pre svoje individuálne zvláštnosti diskriminované,
- či je v triede disciplína ako nutný poriadok pre učebnú činnosť a ako sa rieši rušivé správanie žiakov, aby každý mohol nerušene napredovať,
- a toto všetko je výrazne ovplyvnené dobrým vedením triedy, kde je práca plánovaná a organizovaná tak, že každé dieťa môže rásť, a kde sú zavedené a uplatňované systémy a pravidlá, podľa ktorých si dieťa môže riadiť svoju prácu samo.

Na vedenie (riadenie) triedy existuje niekoľko prístupov. Okrem klasického direktívneho spôsobu vedenia prostredníctvom prísnych zákazov a príkazov sú v zahraničí rozšírené najmä dva prístupy: behaviorálny a humanistický (Pasch, podľa Fenyvesiovej, 1999/2000).

Behaviorálny prístup vychádza z myšlienky, že budúce správanie človeka je určované dôsledkami, ktoré malo jeho správanie v minulosti. Ak bolo posilnené, od-

menené, bude sa opakovať, ak nie, vyhasne. Súčasťou vedenia triedy v tomto prístupe sú:

- riadené poskytovanie odmien,
- dodržiavanie pravidiel = odmena, neposlušnosť = trest,
- asertívna disciplína,
- „pristihnutie“ pri dobrom správaní,
- zmluvy učiteľa so žiakmi.

Humanistický prístup kladie dôraz na to, aby sa žiak naučil sebaovládaniu, prevzal zodpovednosť za vlastné správanie a za riešenie konfliktov, aby pochopil, že pri nevhodnom správaní nie je možné dosiahnuť dobré učebné výsledky. Učiteľ sa má snažiť porozumieť tomu, čo deti potrebujú a prežívajú, jasne a efektívne s nimi komunikovať a tak vytvárať podmienky na ich citový rast. Učiteľ je skôr radca a sprievodca než predstaviteľ autority. Typickým príkladom je program H. Ginnota (podľa Fenyvesiovej, 1999/2000) *Spolupráca prostredníctvom komunikácie*. Podľa uvedeného autora je dobré správanie vždy spojené so sebaúctou, ktorá je budovaná správaním dospelých voči dieťaťu. Nedorozumenia sa odstraňujú kongruentnou komunikáciou. V jednotlivých častiach programu treba:

- vyjadrovať rozumné a jasné oznámenia,
- neprehliadať pocity,
- odbúrať stereotypy a šablónovitosti myslenia,
- rozvážne používať chválu,
- budovať prostredie spolupráce,
- dať priestor pocitom hnevu.

V humanistickom prístupe sa ďalej využívajú metódy, ktoré sa nesústreďujú na minulosť dieťaťa, ale na jeho rozhodovanie v prítomnosti tak, aby mu prinášali dobro. Ak dieťa koná nesprávne, znamená to, že sa zle rozhodlo, a treba mu pomôcť k správnym rozhodnutiam. Využívajú sa:

- schôdzky triedy (komunity),
- individuálne rozhovory so žiakmi.

Racionálna filozofia riadenia triedy E. Pascha (podľa Fenyvesiovej, 1999/2000) vyberá pozitívne prvky oboch prístupov.

J. Dargová (1999) uvádza, že tvorivý proces predpokladá uplatnenie a rozvíjanie tvorivých schopností, osobnostných vlastností, ale aj vytváranie takých podmienok, ktoré sú nevyhnutné na prejavenie a rozvíjanie tohto potenciálu človeka. Podľa M. Zelinu (1995) je vo výchove a vzdelávaní nevyhnutné systematicky zlepšovať:

1. vlastnosti osobnosti osožné pre tvorivosť, akými sú motivácia, vôľa, city, ktoré podporujú tvorivé prejavy dieťaťa;
2. sociálnu klímu, atmosféru, vzťahy, interakčné a riadiace procesy, ktoré nielenže sú pre tvorivosť osožné a podporujú ju, ale ktoré ju aj vyžadujú, stimulujú a vyvolávajú.



V zmysle naznačeného je dôležitou súčasťou kreativizácie odstraňovanie bariér, ktoré bránia spontánnemu správaniu či prejavu. Ak chceme odstrániť vnútorné bariéry tvorivého správania, mali by sme vytvárať prostredie, ktoré neobmedzuje ne-tradičné názory, nápady, projekty, spôsoby správania a konania.

Ak má jednotlivec – v tomto prípade dieťa, žiak, učiteľ – možnosť realizovať svoje individuálne spontánne aktivity v podnetnom prostredí, kde ho k aktivite iniciujú samotné podmienky, potom sa spĺňa jedna zo základných požiadaviek kreativizácie prostredia.

Súčasný trendy čoraz dôraznejšie vyžadujú formálne vyučovanie nahradiť tvorivým. Podnetné môžu byť charakteristiky, ktoré E. P. Torrance už v roku 1964(!) považoval za signifikantné pre tvorivé vyučovanie:

- Každý učiteľ vie, že každé dieťa môže byť tvorivé. Aby ním skutočne bolo, je potrebné, aby učiteľ identifikoval dispozície dieťaťa, podporoval ich, rozvíjal a stal na nich vyučovanie.
- Tvorivosť nie je uniforma, a preto je potrebné rešpektovať potrebu žiakov pracovať samostatne.
- Tvorivosť sa u každého žiaka môže prejavovať rôznymi spôsobmi, preto je vo vyučovaní dôležité umožniť dieťaťu postup a dosiahnutie úspechu jemu dostupným spôsobom.
- Tvorivosť je vlastnosť cvičiteľná, možno ju rozvíjať, zvyšovať jej úroveň, na ktorú pozitívne vplývajú i také premenné, ako motivácia či ocenenie výsledkov aktivity.
- Vo vyučovaní je preto dôležité redukovať tlak a zabezpečiť nestresujúce, „netrestajúce“ prostredie, v ktorom chýba vonkajšie hodnotenie a prevláda radosť, pohoda a dobrá nálada.
- Tolerovať „neporiadok“, resp. udržiavať poriadok dostatočne flexibilný, ktorý umožní žiakom zmenu a prechod od jednej veci k druhej.
- Tvoriví žiaci sa od menej tvorivých líšia tým, že sú príliš usilovní, zvedaví, dobrodružní. Aby tieto vlastnosti dokázal učiteľ pozitívne využiť, je potrebné akceptovať individuálne rozdiely medzi žiakmi.
- Neoddeliteľnou podmienkou zabezpečenia kreatívnej klímy je poskytnutie šance deťom (aby prispeli k nadšeniu a pohode v skupine) tým, že im učiteľ umožní zúčastňovať sa plánovania a organizovania spoločných činností v triede.
- Skupinová práca poskytuje vhodné podmienky na produkciu tvorivých nápadov a zároveň umožňuje kontakt menej produktívneho dieťaťa s produktívnejším, tvorivejším dieťaťom.

Tvorivosť je vlastnosť každého jednotlivca, i keď u niektorého je rozvinutá viac a u iného menej. Treba ju len objaviť, podchytiť, vytvoriť vhodný priestor, aby sa rozvinula do čo najväčších rozmerov. Tvorivosť a jej výsledok prináša pocit radosti, šťastia, ale i motiváciu pre ďalšie tvorivé aktivity.

Asi všetci rodičia môžu potvrdiť, že väčšinou, keď dieťa príde zo školy domov, na otázku: „Ako bolo v škole?“ odpovie veľmi krátko a bez zjavného záujmu: „Celkom dobre,“ čo je v podstate ten lepší prípad. Inokedy s odutým výrazom povie: „Musel som..., nemohol som...“. Nebolo by lepšie, keby dieťa po príchode domov bez pýtania začalo so záujmom hovoriť o tom, ako mu učiteľ povolil „vstúpiť do hodiny“, ako sa mohlo realizovať vo vyučovacom procese, ako malo chuť a záujem dozvedieť sa niečo nové? Dáva škola priestor inováciám, motivuje učiteľov a dáva im zelenú na to, aby rozvíjali predstavivosť, fantáziu, imagináciu žiakov, aby vytvárali pedagogické situácie, ktoré by viedli deti k tvorivému mysleniu?

CIEĽ VÝSKUMU

Cieľom našej štúdie bolo pokúsiť sa zodpovedať niektoré otázky týkajúce sa tvorivého potenciálu učiteľa a jeho vplyvu na tvorivú klímu v triede a tvorivosti v triede „an sich“. Hľadanie odpovedí na tieto otázky nemalo vyústiť len do opisu kauzálnych vzťahov sledovaných premenných, ale cieľom bolo zistiť, či je tvorivosť (ako interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt alebo referenčnú skupinu významné hodnoty – Zelina, 1995) udomácnená aj vo vyučovacom procese.

Predpokladali sme, že v triede, kde je vytvorená tvorivá klíma a kde pôsobí učiteľ s tvorivým potenciálom, bude tvorivosť žiakov vyššia oproti triede, kde pôsobí učiteľ s menším tvorivým potenciálom (resp. jeho prejavmi) a jej celková klíma je menej tvorivá.

Harassment, mobing, bullying sú nielen pojmy, ale predovšetkým javy, ktoré sa v súčasnosti vyskytujú čoraz častejšie, a to aj v školskom prostredí (Lovaš, 1998). Zrozumiteľnejšie, ide o agresivitu vo forme šikanovania, resp. tyranizovania. V škole sa môžu vyskytnúť dve formy: zo strany učiteľa k žiakom a medzi žiakmi navzájom. Bez ohľadu na to, ktorá forma v triede pôsobí, rozhodne narúša atmosféru, tvorivú klímu nevynímajúc. Preto sme sa pokúsili odhaliť aj agresivitu, ktorá môže osvetliť pozadie klímy v triede.

METÓDA

Výskum sme realizovali v troch základných školách: v Poprade, Pezinku a Griňave. Výskumnú vzorku tvorili žiaci 1. stupňa ZŠ, a to žiaci 4. ročníkov a ich učitelia. Celkovo sa na výskume zúčastnilo 126 žiakov (66 dievčat a 60 chlapcov) a 6 učiteľov (z toho 5 žien a 1 muž).

Na overenie našich predpokladov sme použili nasledujúce metodické postupy:

1. Dotazník tvorivej klímy v úprave A. Furmana (1987). V tabuľkách a grafoch je označený ako Klíma1. Vyššie skóre indikuje negatívnejšie hodnotenie z hľadiska tvorivosti.
2. Dotazník KVT. Vlastná metodika zameraná na celkovú klímu v triede. V tabuľkách a grafoch je označený ako Klíma2. Pozostával z položiek, ktoré zachytávali rôzne aspekty klímy v triede z pohľadu žiaka (napr. Cítiš sa v triede bezpečne? Vážiš si svojho učiteľa? Ak si v niečom dobrý/á, podporuje Ťa tvoj učiteľ?). Na jednotlivé výroky mali probandi odpovedať na päťstupňovej Likertovej škále. Jediná metodika, ktorá bola administrovaná iba žiakom.
3. Urbanov test tvorivosti (T. Kováč, 2002).
4. Verbálny test divergentného myslenia podľa J. P. Guilforda (1971). Podnetom bola veta: „Čo by Ťa (Vás) v škole najviac prekvapilo?“. Vyhodnocovala sa verbálna fluencia, flexibilita a originalita.
5. Dotazník hostility (Buss-Durkee, 1957). Zistené údaje sme podrobili štatistickej analýze.

VÝSLEDKY A KOMENTÁR

V tabuľke 1 sú uvedené rozdiely medzi žiakmi a žiačkami v jednotlivých premenných.

Ako vidno, v dotazníku tvorivej klímy dosiahli výrazne vyššie skóre chlapci, a to znamená, že klímu v triede vnímajú negatívnejšie ako dievčatá. Ďalšie dva signifikantné rozdiely naznačujú, prečo to tak môže byť. Chlapci sú hostilnejší (iritaibilnejší a signifikantne negativistickejší), takže je pravdepodobné, že sú častejšie sankcionovaní. Hoci to literatúra nepotvrdzuje (bližšie T. Kováč, 1998), v sledovanom súbore podali chlapci v Urbanovom teste (a najmä vo verbálnom teste) evidentne lepšie výkony. Je známe, že v podmienkach súčasnej školy majú tvorivejší žiaci isté problémy. Z uvedených dôvodov (vyšší negativizmus a originalita) je pochopiteľné, že chlapci nevnímajú tvorivú klímu natoľko pozitívne ako dievčatá.

V tabuľke 2 možno nájsť porovnanie žiakov a učiteľov v sledovaných premenných.

Keďže učiteľov bolo len šesť, sú všetky získané rozdiely štatisticky relatívne. Napriek tomu možno uviesť, že učitelia dosiahli v Urbanovom teste lepšie výsledky, čo potvrdzuje aj literatúra (T. Kováč, 1998). Ani vyššie skóre hostility detí nie je prekvapením (Buss-Durkee, 1957).

Bližší pohľad na vzťahy medzi jednotlivými premennými priniesli korelačné analýzy. Tabuľka 3 prináša údaje o vzťahoch medzi sledovanými premennými v skupine žiakov. Ako vidno, naznačené predpoklady sa potvrdili. So stúpajúcou hostilitou a agresivitou vnímali respondenti tvorivú klímu horšie. Obdobne, čím tvorivejší pro-

Tabuľka 1

Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v jednotlivých premenných

Premenná	Chlapci (N=60)		Dievčatá (N=66)		t
	AM	SD	AM	SD	
KLÍMA1	96,57	29,09	88,94	26,70	1,534
KLÍMA2	23,45	4,64	21,65	4,13	2,015*
URBAN	24,97	4,64	23,67	4,38	1,618
U	6,62	1,92	6,03	4,78	0,887
NA	5,22	1,66	4,97	1,66	0,836
IR	6,40	1,67	5,91	1,96	1,506
NG	2,99	1,32	2,55	1,18	1,966*
OD	4,80	1,49	4,73	1,52	0,270
PD	6,08	1,28	6,12	1,42	0,157
VA	7,71	1,68	7,70	2,16	0,057
FLU	4,21	0,96	3,92	1,18	1,507
FLX	3,80	1,07	3,56	1,35	1,090
ORI	7,35	2,64	6,29	2,44	2,345*

Vysvetlivky: KLÍMA1 – dotazník tvorivej klímy
 KLÍMA2 – dotazník KVT
 URBAN – Urbanov test tvorivosti
 U – útok
 NA – nepriama agresia
 IR – iritabilita
 NG – negativizmus
 OD – odpor

PD – podozriavosť
 VA – verbálna agresia
 FLU – fluencia
 FLX – flexibilita
 ORI – originalita

** $p \leq 0,01$

* $p \leq 0,05$

Platí aj pre nasledujúce tabuľky.

band, tým negatívnejšie vnímanie tvorivej klímy. To potvrdzuje, že postavenie tvorivého jednotlivca v triede nie je závideniahodné. Keďže aj medzi negativizmom a tvorivosťou je podľa K. K. Urbana a H. G. Jellena (1993) významný vzťah, možno interpolovať, že frustrácia „tvorivcov“ môže vyústiť až do agresivity. Hostilita, tvorivosť a negativistické vnímanie školskej klímy idú ruka v ruku.

Odlišné údaje poskytuje tabuľka 4, v ktorej sú uvedené korelačné vzťahy zistené v skupine učiteľov. Tu sú agresivita a tvorivosť v opačnom vzťahu. Tvorivejší učitelia sú menej agresívni. Je pravdepodobné, že majú v triede väčšiu možnosť realizovať svoj tvorivý potenciál a nie sú z tohto dôvodu frustrovaní. Na druhej strane však aj tvorivejší učitelia (podľa Urbanovho testu) vnímajú negatívne tvorivú klímu v triede (korelačný koeficient je významný na 5-percentnej hladine).

[illegible]

Tabuľka 4

Korelácie medzi jednotlivými premennými u učiteľov (N=6)

Premenná	KLÍMA1	URBAN	U	NA	IR	NG	OD	PD	VA	FLU	FLX	ORI
Pohlavie	-,702	-,901*	,632	,671	,756	,000	,752	,307	-,040	,200	-,447	-,632
Vek	,460	-,203	,590	-,003	,840	,221	,295	,661	,695	-,517	-,620	-,985**
KLÍMA1	-	,801	-,549	-,721	-,354	,485	-,694	-,189	,098	,021	,301	,151
URBAN		-	-,604	-,700	-,629	,335	-,678	-,587	-,199	,076	,376	,592
U			-	,707	,896*	,144	,951**	,291	,316	-,316	-,943**	-,750
NA				-	,549	,102	,841*	,069	,402	-,447	-,667	-,354
IR					-	,311	,841*	-,371	,242	-,076	-,845*	-,926**
NG						-	,165	-,505	,110	,000	-,408	-,217
OD							-	,120	,187	-,211	-,874*	-,618
PD								-	,504	-,307	-,137	-,631
VA									-	,411	-,447	-,411
FLU										-	,447	,158
FLX											-	,707

žiacov v Urbanovom teste. Ako vidno, hodnota F-testu je vysoko signifikantná. Z toho vyplýva, že medzi skupinami sú výrazné rozdiely.

Obdobné výsledky ukázala oneway ANOVA v dimenzii „vnímanie tvorivej klímy“, čo dokumentujú tabuľky 9 a 10. Kvalitatívnou analýzou možno naznačiť, že existuje súvis medzi tvorivosťou (učiteľov i žiakov) a vnímaním tvorivej klímy v triede aj keď nie je lineárny. Na jednej strane najmenej tvorivý učiteľ vnímal klímu v triede pozitívne, rovnako ako jeho relatívne najmenej tvoriví žiaci (Poprad2). Na druhej strane tvoriví učitelia „trpia“ v škole viac, ako ich tvorivejší žiaci (Grinava1, Grinava2). Inak povedané, tvorivý učiteľ dokáže vytvoriť v triede tvorivú klímu dostatočnú pre svojich zverencov, uvedomuje si však, že by sa v tomto smere dalo urobiť viac.

ZÁVERY

Štatistická analýza nameraných údajov v sledovanom výbere ukázala:

Tabuľka 5

Výsledky žiakov jednotlivých tried a ich učiteľov v Urbanovom teste

Trieda	Žiaci			Učiteľ
	N	AM	SD	
Grinava 1	12	26,666	4,479	33
Grinava 2	25	26,520	4,832	34
Pezinok 1	15	23,000	4,175	29
Pezinok 2	28	23,000	4,037	29
Poprad 1	24	24,917	3,810	30
Poprad 2	22	22,272	4,398	19
R (žiaci x učiteľ)	6	,941** (p=0,005)		

Tabuľka 6

Výsledky žiakov jednotlivých tried a ich učiteľov v Dotazníku tvorivej klímy (Klíma 1)

Trieda	Žiaci			Učiteľ
	N	AM	SD	
Grinava 1	12	86,833	26,717	103
Grinava 2	25	91,160	25,053	97
Pezinok 1	15	109,333	16,426	89
Pezinok 2	28	90,679	24,431	96
Poprad 1	24	109,792	30,857	79
Poprad 2	22	70,591	23,617	73
R (žiaci x učiteľ)	6	,486 (p=0,329)		

Tabuľka 7

Rozdiely v úrovni tvorivosti (Urban) medzi sledovanými triedami (oneway ANOVA)

Rozptyl	Stupne voľnosti	Suma štvorcov	Priemerný štvorec	F	p
Medzi skupinami	5	362,611	72,522	3,947	0,002
V rámci skupín	120	2205,104	18,376		
Spolu	2567,714	125			

Tabuľka 8

Výsledky Duncanovho testu pre rozdiely v úrovni tvorivosti (Urban) medzi sledovanými triedami

Trieda	N	Podskupina pre $p = 0,05$	
		1	2
Poprad 2	22	22,27	
Pezinok 1	15	23,00	
Pezinok 2	28	23,00	
Poprad 1	24	24,92	24,92
Grinava 2	25		26,52
Grinava 1	12		26,67

Tabuľka 9

Rozdiely vo vnímaní klímy (KLÍMA 1) medzi sledovanými triedami (oneway ANOVA)

Rozptyl	Stupne voľnosti	Suma štvorcov	Priemerný štvorec	F	p
Medzi skupinami	5	21703,110	4340,623	6,816	,000
V rámci skupín	120	76421,744	636,848		
Spolu	125	98124,857			

Tabuľka 10

Výsledky Duncanovho testu pre rozdiely vo vnímaní klímy (KLÍMA 1) medzi sledovanými triedami

Trieda	N	Podskupina pre $p = 0,05$		
		1	2	3
Poprad2	22	70,59		
Grinava1	12		86,83	
Pezinok2	28		90,68	
Grinava2	25		91,16	
Poprad1	24			108,79
Pezinok1	15			109,33

1. Tvorivejší učitelia i žiaci vnímajú klímu v triede negatívnejšie.
2. Hostilnejší žiaci vnímajú klímu negatívnejšie.
3. Tvorivosť a hostilita (agresivita) žiakov sú v tesnom vzťahu, čo naznačuje frustráciu tvorivých jednotlivcov.
4. Tvorivosť a agresivita učiteľov sú v negatívnom vzťahu.

5. Vplyv tvorivosti učiteľa na tvorivosť žiakov je evidentný, tvorivejší učitelia majú tvorivejších žiakov.

Popri rodine predovšetkým škola výrazne vplýva na rozvoj osobnosti detí, ale aj učiteľov. Dôležitým faktorom je tu aj tvorivá klíma v triede. Učitelia a žiaci ju kreujú spoločne, vzájomne na seba pôsobia. Mnohé vonkajšie faktory však môžu pozitívne vytváranie klímy znehodnotiť (napr. riadenie školy, fyzikálne podmienky, veľké počty žiakov v triedach, oceňovanie práce učiteľov). V takom prípade nezriedka dochádza k fenoménu burn-out (bližšie Daniel, 1997). „Vyhorení“ učitelia ťažko môžu vytvárať či udržať žiaducu klímu v triede. Preto ďalšie skúmanie triednej a školskej klímy dozaista pomôže nielen psychologickéj teórii, ale predovšetkým výchovno-vzdelávacej praxi.

LITERATÚRA

- BANIČOVÁ, V. 2000. Tvorivosť učiteľa ako zdroj tvorivosti žiakov. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy.
- BUSS, A. - DURKEE, A. 1957. Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility. Journal of Consulting Psychology, vol. 21, p. 343-349.
- DANIEL, J. 1997. Burnout v učiteľskom povolani a jeho zvládanie. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 32, č. 2, s. 183-187.
- DARGOVÁ, J. 1999. Tvorivosť a tvorivá klíma vo výučbe. Komenský, roč. 124, č. 3/4, s. 53-54.
- FENYVESIOVÁ, L. 1999/2000. Tvorivá klíma vo vyučovaní. Naša škola, roč. 3, č. 7, s. 6-7.
- FURMAN, A. 1987. Dotazník tvorivej klímy. Bratislava : VÚDPaP.
- GARDNER, H. 1996. Creativity and talent: A "multiple intelligences" perspectives. Referát na konferencii ECHA Creativity and Culture. Viedeň, 19. 10. 1996.
- GUILFORD, J. P. 1971. The nature of human intelligence. McGraw-Hill.
- HLAVSA, J. et al. 1986. Psychologické metódy výchovy k tvorivosti. Praha : SPN.
- Kolektív autorov 1995. J. A. Komenský a tvorivá škola. Zborník z vedeckej konferencie. Prešov : Ped. fak. v Prešove UPJŠ v Košiciach.
- KLINDOVÁ, L. 1990. Aktivita a tvorivosť v škole. Bratislava : SPN.
- KOVÁČ, D. 1996. Základné kategórie psychológie. Trnava : FHTU.
- KOVÁČ, D. 2002. Osobnosť: od formovania k utváraní. Bratislava : ÚEPs SAV.
- KOVÁČ, T. 1998. Vývinové aspekty vzťahov niektorých faktorov tvorivosti. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, č. 3, s. 216-222.
- KOVÁČ, T. 2002. Urbanov test tvorivosti. Bratislava : Psychodiagnostika.
- LOVAŠ, L. 1998. Tyranizovanie ako typ agresie. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 33, č. 3, s. 195-202.
- MARŠÁLOVÁ, L. - MIKŠÍK, O. et al. 1990. Metodológia a metódy psychologického výskumu. Bratislava : SNP.
- MILGRAM, R. M. - FELDMAN, N. O. 1979. Creativity as a predictor of teacher's effectiveness. Psychology Reports, vol. 47, no. 4, p. 899-903.
- MURPHY, G. 1985. Human potentialities. New York : Basic-Books.
- SHALLCROSS, D. J. 1985. Teaching creative behaviour. Buffalo : Bearly Limited.
- TORRANCE, E. P. 1964. Guiding creative talent. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

- TORRANCE, E. P. 1980. Creativity and futurism in education: retooling. Education, vol. 100, no. 4, p. 298-311.
- URBAN, K. K. - JELLEN, H. G. 1993. Test zum schöpferischen Denken – TST-Z. Hannover : HEFE.
- ZELINA, M. 1995. Výchova tvorivej osobnosti. Bratislava : UK.

PhDr. TOMÁŠ KOVÁČ, CSc. je dlhoročný pracovník VÚDPaP a zároveň pôsobí ako vysokoškolský pedagóg na katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Zaoberá sa predovšetkým psychológiou tvorivosti a nadania, ale aj problematikou copingu a kvality života.

RICHARD KEKLAK je študent piateho ročníka jednodborového štúdia psychológie a vedecká pomocná sila na katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Zaoberá sa predovšetkým psychológiou tvorivosti a edukačnou psychológiou.

Súhrn: Štúdia sa zaoberá vplyvom tvorivosti učiteľa na celkovú klímu v triede i na rozvíjanie tvorivosti žiakov. V sledovaných výberoch sa potvrdil výrazný vplyv tvorivosti učiteľa na tvorivosť žiakov (v oboch smeroch, t.j. pozitívne i negatívne), pričom tvorivejší učiteľ i tvorivejší žiaci rovnako negatívne vnímajú klímu v triede. To naznačuje, že tvorivý jednotlivec (učiteľ i žiak) je v podmienkach súčasnej školy frustrovaný. Uvedené podčiarkuje aj významný vzťah medzi tvorivosťou a agresivitou sledovaných žiakov.

Kľúčové slová: klíma v triede, tvorivosť, agresivita, tvorivý učiteľ, tvorivý žiak

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 38, 2003, č. 4, s. 331-338.

TĚLESNÉ TRESTY VE VÝCHOVĚ DĚTÍ

EVA VANÍČKOVÁ

Centrum preventivního lékařství, 3. Lékařská fakulta Karlovy
univerzity, Praha

CORPORAL PUNISHMENT IN THE CHILDREN UPBRINGING

Abstract: Corporal punishment is defined as deliberate, either intentional or malicious pain-evoking attack on body due to insubordination. Our country does not have a law regulation pertaining to this issue and corporal punishment is accepted and tolerated in society. The objective of epidemiological descriptive study of children was to map the situation in the Czech Republic. The followed-up sample consisted of 655 children who filled out an anonymous questionnaire. The results were compared with results of the study from 1993/1994 and they showed a higher number of children who have never been punished in such a way, as well as a lower number of children who underwent cruel corporal punishment. The article describes consequences of repeated corporal punishment, traumatogenic dynamism and characterization of emotionally traumatized personality.

Key words: corporal punishment, physical abuse, reward and punishment, upbringing, trauma, children's rights, risk in families

Tresty tvoří nedílnou součást lidské historie a byly odjakživa používány jako postih za porušení kázně. Jednou z forem byly tělesné tresty. Tělesný trest považovaný v obecné rovině za vykonání spravedlnosti měl v minulosti podobu bití, vystavování na pranýř nebo věznění v okovech. Na našem území byly tělesné tresty v této podobě zrušeny v roce 1867. Od tohoto roku nebylo ve školských zařízeních dovoleno tělesné trýznění dětí, nicméně „lehčí“ formy tělesných trestů byly dále akceptovány až do poloviny 20. století. Tělesné tresty v rodině nebyly zákonným prostředkem nijak upraveny.

Přišlo dňa 3.2.2004. E.V., Centrum preventivního lékařství, 3. LF, Ruská 87, 100 00 Praha 10, ČR