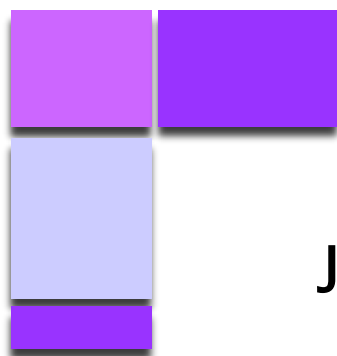
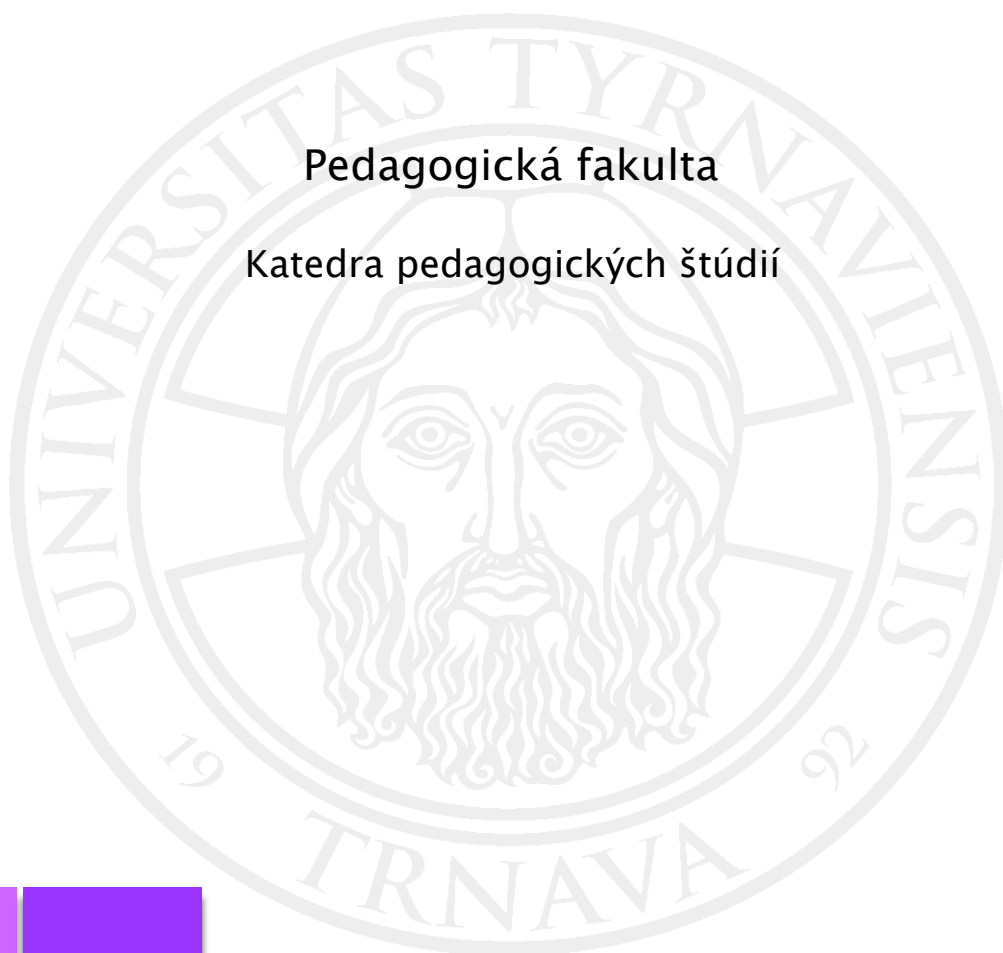




Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA



2021

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

zborník príspevkov

JUVENILIA PAEDAGOGICA

2021

**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 12.02.2021

pod záštitou dekanke Pedagogickej fakulty

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Vedeckí garanti: Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.
Prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.
Prof. PhDr. Anton POKRIVČÁK, PhD.
prof. RNDr. Alfréd TRNKA, PhD.
doc. Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, PhD.
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.
doc. PaedDr. Jana FANČOVIČOVÁ, PhD.
doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD.
doc. PaedDr. Katarína KOTULÁKOVÁ, PhD.
doc. PhDr. Gabriela MAGALOVÁ, PhD.
doc. Ing. Viera PETERKOVÁ, PhD.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. PhDr. Peter RUSNÁK, PhD.

Hlavný recenzent: Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.

Recenzenti: prof. Mgr. Janka BENICKÁ, PhD., doc. RNDr. Renáta BERNÁTOVÁ, PhD.,
doc. Mgr. Renáta BOJNIČANOVÁ, PhD., doc. PaedDr. Petr FRANIOK, Ph.D., doc. PhDr.
PaedDr. Gabriela GABRHELOVÁ, PhD. DBA, LL.M., doc. PhDr. Lea KVĚTOŇOVÁ, Ph.D.,
Mgr. Barbara LÁŠTICOVÁ, PhD., PhDr. Marie LINKOVÁ, Ph.D., prof. PaedDr. Jiří LUSKA,
PhD., doc. PhDr. Josef MALACH, CSc., doc. PaedDr. Tatiana MARCINEKOVÁ, PhD.,
doc. Pavol MATULA, PhD., prof. PaedDr. Michal NEDĚLKA, Ph.D., doc. PaedDr. Ivan
PAVLOV, PhD., doc. Mgr. Eva REID, PhD., doc. PaedDr. Lenka ROVNĀNOVÁ, PhD.,
prof. PhDr. Lubomír SPURNÝ, Ph.D., doc. PhDr. Jana STARÁ, Ph.D.,
doc. RNDr. Petr ŠALOUN, Ph.D., Dr.h.c. doc. PaedDr. Vladimír ŠEBEŇ, PhD.,
doc. PaedDr. Kristína ŽOLDOŠOVÁ, PhD.

Organizačný výbor konferencie: PhDr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD.; Mgr. Elsheba AKINYI;
Mgr. Peter JENDRYŠČÍK; Mgr. Romana MARTINCOVÁ; Mgr. Hana Ingrid
OPPENBERGEROVÁ

Redaktori: Mgr. Romana MARTINCOVÁ, Mgr. Hana Ingrid OPPENBERGEROVÁ

Jazyková úprava: autori

ISBN 978-80-568-0248-9

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2021

OBSAH

Andrej RAJSKÝ: Úvod	6
Alfréd TRNKA: Publish or perish? – alebo o etike publikovania vedeckých prác.....	8
Denis BARNA: Učiteľ strednej odbornej školy z pohľadu reziliencie	12
Lucia BRANIKOVIČOVÁ: Letná škola Teach for Slovakia 2020 z perspektívy dobrovoľníka	17
Alois DANĚK: Možnosti kvalitatívneho výskumu pro speciální pedagogiku	26
Petra GEREKOVÁ: Experimentálny výskum - multiperspektívna analýza dokumentárnych filmov vo výučbe dejepisu	30
Tatiana GLITTOVÁ: Pilotné overenie priebežných didaktických testov z učiva prírodovedy pre 3. ročník základnej školy.....	36
Zuzana GREDECKÁ: Profesionálna identita vysokoškolských učiteľov v kontexte ich ďalšieho profesijného rozvoja.....	47
Nikola GUMANOVÁ: Kontexty andragogickej kompetencie vysokoškolských pedagógov	56
Ivan ILKO: Návrh bádateľsky orientovaných aktivít zameraných na tému odpady.....	63
Mária IŠTVÁNOVÁ: Analýza výslovnosti záverových a afrikovaných iniciál v čínštine na základe VOT	68
Petra IVENZ: Role Of Intercultural Competence In Teaching English As A Foreign Language	74
Andrea KLUČAROVÁ: Poznávací záujem a kritické myslenie žiakov vo fyzike	80
Magdaléna KREMnická: Tvorba kompetenčného modelu vysokoškolského učiteľa z pohľadu rôznych skupín študentov.....	85
Kristína KUBIŠOVÁ: Docilita učiteľov v andragogickom poradenstve.....	97
Petri MALIŠŮ: Koncepcie výuky s blokovými programovacími jazyky	103
Romana MARTINCOVÁ: Komunikačné návyky na hodinách etickej výchovy.....	108
Hana Ingrid OPPENBERGEROVÁ: Ideologizácia školstva na Slovensku v rokoch 1948 až 1960 vo svetle legislatívy	119
Michaela PACHELOVÁ: Komunitní kruh jako výuková strategie učitelů pro rozvoj prosociální komunikace v kontextu etické výchovy ve 4. a 5. ročníku základní školy rodinného typu.....	126
Magdaléna RICHTEROVÁ, Marie LINKOVÁ: Současná podoba školních řádů na základních školách v České republice.....	135
Jan RYBÁŘ: Kázeň a on-line výuka během pandemie COVIDU-19.....	141

Jozef SOPOLIGA: Rozvoj kultúry podporujúcej myslenia v podmienkach školy.....	146
Žaneta STANÍKOVÁ: Analýza pocitu kompetentnosti v prírodovede v kresbách žiakov primárneho vzdelávania	157
Jan STEYER: Problematika výuky improvizácie u chrámových varhaníků v ČR.....	164
Sofia ŠOLCOVÁ: Realizácia komparatívnej analýzy outdoorovej edukácie u nás a v zahraničí	169
Lenka ŠTANGOVÁ: Postavenie a využitie literárnej komparatistiky vo vzdelávacom procese	177
Helena ŠTROFOVÁ, Lea KVĚTOŇOVÁ, Zuzana ŠILLOVÁ: Nástroj k včasnému odhaleniu zrakových porúch na úrovni zrakového aparátu u detí s kognitívnymi poruchami pre špeciálnych pedagógov	182
Radka TELEKOVÁ: Determinanty adaptácie žiakov na začiatku školskej dochádzky	191

ÚVOD

Samota a spoločenstvo. Vzďalenosť a blízkosť. Dišťancia a prezencia. To sú kľúčové slová, ktoré vymedzujú diskurz o výchove a vzdelávaní v tomto špecifickom roku, roku Covidu 19. Je rok pandemickej krízy a nevídaných opatrení, charakteristických najmä medziľudským odstupom. Odstup kvôli hygiene, bezpečnosti a istote. Odstup, ktorý má zabezpečovať život a zdravie.

Paradoxné spojenie: výchova a odstup, vedecká spolupráca a odstup. Nie je práve blízkosť, bezprostrednosť, dialóg, ústretovosť a rozhovor tvárou v tvár podmienkou autentického ľudského života a rozvoja? Nie je práve otvorenosť, neskrytosť a exponovanosť voči osobným intervenciám, prenikajúcim cez zdanlivo obranný štít autonómnosti a sociálneho obrazu, zasahujúcim zraniteľné živé vnútro osobnosti, nevyhnutnou cestou premeny, transformácie a rastu? Nie je práve osobná kríza tým potrebným momentom zvratu vo výchove, v zdanlivo lineárnom vývine nášho dozrievania? Nepopierame samých seba, keď v mene bezpečnosti a ochrany nástojíme na vzdialenosti, nedotknuteľnosti a izolovanosti?

Zdá sa, že súčasná pedagogická a akademická skúsenosť narúša naše tendenčne binárne videnie sveta: nie vždy bezprostrednosť stretnutia znamená celkové dobro, nie vždy dišťancia prináša odcudzenie. Ale platí to aj naopak: virtualita vzdialeného školovania ukazuje svoje neprekonateľné limity, komunikačno-edukačná technológia obnažuje svoju inštrumentálnosť. Entuziazmus z futuristických predstáv o nahradení osobných kontaktov elektronickými a o zbytočnosti výchovno-vzdelávacích (a aj vedeckých) inštitúcií narazil na realitu. Zisťujeme, že za tzv. sociálnou komunikáciou na internete sa neraz ukrývajú neevidentné osobné drámy a psychické traumy, že puristické zachovávanie odstupov v mene zdravia naše deti (a priznajme si – aj nás samých) neuchráni od chorôb duševných a duchovných. Ľudská a medziľudská skutočnosť nie je binárna.

Toto zistenie nie je len triviálne, životné, každodenné. Je aj skúsenosťou v pravom zmysle filozofickou, vedeckou a akademickou. Úsilie o porozumenie svetu a človeku, úsilie o reflexiu pravdy a o jej čo najpresnejšie vyjadrenie v našich výskumných záveroch, nás stavia pred nesamozrejmosť a viacznačnosť jej výrazov – inými slovami, stretávame sa s jej nebinárnosťou a s našou výskumnou pokorou a poctivosťou. Práve ona sa javí – v kontexte tohtoročnej témy plenárnej časti konferencie – ako nevyhnutná podmienka skutočného vedeckého napredovania. Integrita a etika vedeckej práce sa čoraz viac natíska ako páľčivý a naliehavý problém výskumu, pretože jeho primárnym cieľom nemá byť publikácia v časopise s najväčším ratingom za každú cenu. Hlavným zámerom vedeckého úsilia má byť pravdivé zistenie, niekedy aj za cenu nie príliš atraktívnych výsledkov. Mladý postdoktorand, vekom a zmýšľaním blízky našim účastníkom, Ivan Ropovik, je príkladom úspešného výskumníka vo vedách o výchove, ktorý sa presadil aj v zahraničí. Jeho plenárna prednáška *Integrita empirického poznania vo vedách o edukácii* priblížila význam meta-analytického myslenia ako aj základné metodologicko-analytické heuristiky zamerané na kritické zhodnotenie empirickej robustnosti a integrity publikovaných štúdií. Publikovaná veda totiž nereprezentuje vedu tak, ako je skutočne realizovaná. Ropovik demaskuje výsledky viacerých štúdií ako mylné a na ich príklade ukazuje, ako by nielen mladý vedec mal postupovať, aby jeho publikácie odzrkadľovali reálny stav vecí. Jeho videoprednášku, realizovanú on-line, prikľadáme k tomuto zborníku, spolu s prezentáciou. Na Ropovika nadviazal skúsený vedec, senior výskumník, prof. Alfréd Trnka s prednáškou *Publish or perish? – alebo o etike publikovania výsledkov vedeckej práce*. Motiváciou výskumníka by mala byť hlavne jeho zvedavosť a snaha pochopiť príčiny a zákonitosti skúmaných javov. Akademické a vedecké nároky v súčasnom systéme hodnotenia výkonov však môžu viesť výskumníkov v zmysle presvedčenia, že „čo je možné, je aj dovolené“, k rôznym neetickým praktikám, ktoré sú v serióznom vedeckom prostredí neprijateľné. Prof. Trnka v prednáške poukázal na najzávažnejšie spôsoby porušovania etiky

publikovania vedeckých prác a upozornil doktorandov na najčastejšie priestupky proti publikačnej etike. Aj túto prednášku prikladáme v podobe videozáznamu, prezentácie a stručného textu, ktorý otvára náš zborník.

Na špeciálnom dištančnom 11. ročníku študentskej konferencie sa zúčastnilo 34 doktorandov z 10 univerzít (22 zo Slovenska, 11 z Českej republiky a 1 z Poľska), pričom 26 z nich publikuje svoje príspevky aj v predkladanom zborníku. Zborník prešiel regulárnym dvojitém recenzným konaním, ako po minulé roky. Nie všetky príspevky sú vysoko kvalitné, no spĺňajú základný štandard, ktorý sme si stanovili pre zverejnenie. Niektoré zo zaslaných sme museli dokonca v priebehu redigovania vyradiť. Dobrá skúsenosť s vynútenou formou on-line konferencie nás vedie k úvahám o možnej hybridnej prezenčno-dištančnej podobe ďalších doktorandských konferencií v budúcnosti.

Andrej Rajský

editor

PUBLISH OR PERISH? – ALEBO O ETIKE PUBLIKOVANIA VEDECKÝCH PRÁC

Alfréd Trnka

Abstrakt

Motiváciou každého vedeckého výskumu by mala byť predovšetkým zvedavosť výskumníka a jeho snaha pochopiť príčiny a zákonitosti skúmaných javov. V súčasnosti však spoločnosť kladie čoraz vyššie nároky na objem a kvalitu vedeckých výstupov. To často vedie výskumníkov v zmysle tvrdenia, že „čo nie je zakázané, je aj dovolené“, k rôznym neetickým praktikám. Cieľom príspevku je preto poukázať na najzávažnejšie spôsoby porušovania etiky publikovania vedeckých prác, ktorých sa autori môžu dopúšťať.

Čoraz vyššie nároky na kvalitu a množstvo vedeckých výstupov vytvára silný tlak na vedeckých pracovníkov, vysokoškolských pedagógov ako i doktorandov. Tento tlak je posilňovaný a legitimizovaný aktuálne platnou metodikou hodnotenia výsledkov vedy a výskumu, ktorá sa využíva aj pri rozdeľovaní finančných prostriedkov vo vede. Začína sa tak honba za plnením nastavených kritérií, pričom dané indikátory hodnotenia sa pre mnohých vedcov stávajú hlavným cieľom ich práce.

V scientometrii sa začali používať nové štatistické nástroje a dôraz sa kladie najmä na publikovanie v tzv. impaktovaných časopisoch evidovaných v medzinárodných bibliografických a citačných databázach, ako sú Current Contents Connect (CCC), ISI Web of Science (WoS) či Scopus. Objavujú sa už aj predátorské časopisy, ktoré zavádzajú autorov publikovaním ich vedeckých článkov výlučne s cieľom finančného zisku, pričom recenzné konanie často iba predstierajú.

Z hľadiska kvality časopisu v ktorom je článok publikovaný sa pritom najdôležitejším stáva hodnota jeho impakt faktoru (IF), t. j. miera frekvencie, s ktorou bol priemerný článok v danom časopise citovaný za určité (spravidla dvojročné) obdobie, a kvartil, ktorý vychádza z poradia umiestnenia časopisu (rankingu) v zozname časopisov danej kategórie zoradených podľa napr. IF časopisov.

Kvalita vedca ako autora sa zas hodnotí okrem počtu samotných článkov a ich kvality najmä počtom ohlasov (citácií) na tieto články, evidovaných v Journal Citation Reports (JCR), a Hirschovým indexom (h-index), ktorý udáva koľko článkov daného autora má vyšší počet citácií, než je poradové číslo článku v poradí zoradenom podľa počtu citácií.

Okrem pozitívneho vplyvu takéhoto scientometrického hodnotenia kvality časopisov a autorov na rast kvality samotnej vedy dochádza však aj k deformácii jej systému a štruktúry. Tá sa prejavuje hlavne:

- zvýšenou nadprodukciou krátkych a povrchných publikácií
- umelým rozširovaním autorských kolektívov
- účasťou autorov na rôznych medziodborových alebo úplne mimoodborových štúdiách (tzv. vedecká promiskuita)
- kupovaním alebo iným spôsobom vynucovaním si účasti na článkoch (tzv. vedecká prostitúcia)
- ako i celkovým zneužívaním scientometrie v administratívnom prostredí, napr. za účelom politicko-ekonomického nátlaku.

Ostávajú teda dve možnosti ako danú situáciu riešiť. Zmeniť spôsob hodnotenia vedecko-výskumných a publikačných aktivít, čo v súčasnej situácii asi nie je možné a ani úplne správne,

alebo toto hodnotenie prijať, ale zachovať si pritom vedeckú tvár. A tu sa dostávame k samotnému problému etiky vo vede a pri publikovaní vedeckých výstupov. Nie všetko čo nie je explicitne zakázané je totiž aj morálne či etické. Dôsledky neetického správania však môžu byť často ďalekosiahle. Patria k nim hlavne:

- poškodenie reputácie autora ako vedca alebo celého jeho kolektívu,
- odmietanie ďalších výsledkov a prác autora vedeckou komunitou a časopismi,
- prejednávanie daného skutku pred príslušnou etickou komisiou v rámci danej organizácie,
- pri kvalifikačných prácach nepripustenie k obhajobe alebo dodatočné odobratie titulu,
- a vynútená zmena zamestnania.

Takýchto príkladov máme aj u nás na Slovensku dosť, a to od študentov-doktorandov až k najvyšším vedeckým a akademickým funkcionárom a politickým špičkám. V mnohých prípadoch ich morálne priestupky upadli do zabudnutia, ale v mnohých mali i pracovné a existenčné dôsledky.

Je zrejmé, že okrem samotného tlaku na publikovanie k tomu pristupujú i ďalšie faktory, ktorými sú hlavne:

- nadmerná ctižiadostivosť autorov,
- ich malá sebakritickosť,
- všeobecne nízke morálne vedomie,
- a neznalosť základných etických zásad.

A práve neznalosť etických zásad posilňovaná ctižiadostivosťou je významnou príčinou porušovania etiky najmä u mladých začínajúcich autorov, akými sú aj študenti doktorandského štúdia.

Nižšie preto uvádzam tie najznámejšie a súčasne aj najzávažnejšie porušovania etiky publikovania, ktorých sa nevedome ale často i vedome autori vedeckých článkov dopúšťajú.

K tým závažnejším patrí hlavne fabrikácia a falzifikácia údajov, plagiátorstvo, duplicitné či simultánne publikovanie a pripisovanie spoluautorov.

- Vymýšľanie (fabrikácia) a skresľovanie/falšovanie (falzifikácia) údajov v sebe zahŕňa umelú produkciu želaných výsledkov, ich dodatočnú technickú úpravu, či zámerné vynechanie. Ide o hrubé porušenie publikačnej etiky nakoľko takéto výsledky môžu významne skresliť náš pohľad na skúmanú problematiku a zaviesť vedu v danej oblasti do slepej uličky. Tieto porušenia bývajú väčšinou po určitom čase odhalené, pretože prezentované výsledky nie sú replikovateľné.
- Plagiátorstvo predstavuje kopírovanie celých textov alebo ich častí či parafrázovanie cudzieho publikovaného textu bez uvedenia jeho zdroja, čo je vlastne zneužitie cudzích myšlienok. K plagiátorstvu dochádza najmä pri písaní kvalifikačných prác, ale formou voľných prekladov cudzích textov deklarovaných za vlastné i pri samotných vedeckých prácach. Postihnuteľnosť tohto porušenia, ktorého sa dopúšťali aj naši najvyšší politickí funkcionári, bola u nás doteraz pomerne nízka, ale vplyvom silnejúceho verejného tlaku je nádej, že sa takéto praktiky z vedeckého a akademického života postupne eliminujú.
- Pod duplicitným či súčasným (simultánnym) publikovaním rozumieme predkladanie (submitovanie) do časopisov rukopisy, ktoré už boli v rovnakej podobe publikované, alebo sú súčasne zasielané viacerým časopisom v snahe zvýšiť pravdepodobnosť ich akceptovania v čo najkratšom čase. Proti takémuto priestupku sa väčšina časopisov chráni povinným deklarováním autora, že uvedený rukopis ani žiadna jeho časť nebola už predtým publikovaná alebo zaslaná na publikovanie do iného časopisu. Napriek tomu sa uvedené prípady ešte stále stávajú, hoci sú ľahko odhaliteľné. Stačí porovnať text vyšlých prác.

► Pripisovanie spoluautorov. Pri písaní a publikovaní článkov v spoluautorstve treba vychádzať zo základných predpokladov spoluautorstva. Spoluautorom na článku by mal byť iba ten pracovník, ktorý sa:

- zásadným spôsobom podieľal na vypracovaní celkového návrhu a koncepcie štúdie,
- napomohol k získaniu údajov,
- podieľal sa na analýze a interpretácii výsledkov,
- prispel podstatne kontrolou rukopisu článku ako aj záverečným posúdením a potvrdením jeho finálnej verzie, zasielanej do redakcie časopisu.

Podobne aj poradie autorov by malo odrážať príspevia jednotlivých spoluautorov k finálnej podobe publikácie. Platia pritom nasledovné nepísané pravidlá pre poradie autorov v článkoch:

- prvý autor je ten, ktorý článok (alebo jeho prvú verziu) píše,
- posledný autor je spravidla vedúci pracovnej skupiny (alebo tzv. senior autor),
- poradie druhého až predposledného autora odráža jeho skutočný príspevok do článku.

V súčasnosti sa však čoraz častejšie stretávame s recipročným pripisovaním autorov alebo osobností či až s vytváraním tzv. „spolupracujúcich tímov“ (dnes ja pripíšem teba, zajtra ty mňa a obaja budeme mať viac článkov), alebo s pripisovaním autorov za zásluhy, napr. vedúceho pracoviska, ktorý mi dáva odmeny, školiteľa a pod. Takýmto umelým navyšovaním vedeckej výkonnosti pritom zvyšujeme iba prestíž osôb so slabou vedeckou produkciou a schopnosťami, ktorí však paradoxne vďaka tomu môžu v budúcnosti rozhodovať i o nás.

K menším ale určite nie nezanedbateľným etickým prehreškom patrí zas delenie práce na viac článkov, recyklovanie častí textov, recipročné a skreslené citovanie, konflikt záujmov a nakoniec porušovanie autorských práv.

➤ Delenie práce na viac menších článkov alebo tzv. „salámové“ publikovanie v snahe zvýšiť počet publikovaných prác sa zvyčajne nevypláca, pretože atomizácia vedeckých výsledkov do viacerých článkov zároveň znižuje vedecký ohlas (počet citácií) na ne. Týka sa to predovšetkým delenia prác, ktoré riešia tu istú problematiku. Zvyčajne však recenzenti svojimi pripomienkami autorov „dotlačia“ k doplneniu aj ďalších údajov, takže táto snaha sa zvyčajne minie účinku.

➤ Recyklovanie alebo reprodukovanie vlastných textov v rôznych článkoch bez toho, aby ich autor označil pomocou autocitácií alebo iného relevantného odkazu svedčí skôr o nízkej autorovej kreativite a schopnosti pracovať s textom ako o snahe zjednodušiť si a urýchliť proces písania článkov. Navyše bez citovania týchto častí textov sa autor dopúšťa tzv. autoplagiátorstva. Odporúča sa pritom použiť maximálne 30% autocitácií v publikovanom článku.

➤ Recipročné citovanie kolegov s cieľom dosiahnuť vyššiu citovanosť vedie v súčasnosti až k utváraniu tzv. citačných kartelov, ktorých výsledkom je vzájomné „citovanie prác do kríža“. Takéto praktiky zavádzajú často aj rôzne časopisy v snahe zvýšiť svoj impakt faktor a kvartil, a tým zvýšiť vlastnú prestíž. Príkladom je aj turecký časopis Energy Education Science and Technology (Part A), ktorý takto prostredníctvom autocitácií dosiahol v roku 2011 impakt faktor až 31,67. Nebolo nič prekvapujúce, že v nasledujúcom roku bol tento časopis vyradený z databázy Web of Science.

Na tomto mieste treba zároveň upozorniť na tri rôzne typy citácií, ktoré sú aj rôzne hodnotené. Ide o už vyššie zmienené autocitácie, kedy autor cituje práce, ktorých je tiež sám autorom (čiže je autorom alebo spoluautorom citovanej i citujúcej práce), semicitácie, kedy autorovu prácu v inom článku cituje spoluautor citovaného článku (t. j. citovaný autor je autorom citovaného ale už nie citujúceho článku) a citácia, kedy autora cituje úplne iný autor alebo kolektív autorov, ktorí sa nepodieľali na citovanom článku. Zvyčajne sa uznávajú len citácie, otázka akceptovania semicitácií je doteraz sporná, hoci nie vždy aj na mieste.

- Skreslené citovanie je keď autor čerpá zo sekundárnych prameňov, t. j. prameňov odkazujúcich na citovanú prácu. Takýto spôsob citovania nazývame aj citačné plagiátorstvo. Najmä od študentov, ale i vedeckých pracovníkov, sa požaduje citovať len pôvodné (primárne) pramene z dôvodu možného skreslenia faktov prenášajúcich sa z jednej práce do druhej.
- Vyjadrenie sa ku konfliktu záujmov, t. j. priznanie nestrannosti z dôvodu osobných vzťahov, finančnej podpory a pod., je nevyhnutná podmienka požadovaná v súčasnosti redakciami takmer všetkých odborných časopisov, ktoré sa tým snažia predchádzať zaujatosti článku na opisovaných javov. Ťažko je napríklad publikovať negatívne výsledky o liečive nejakej farmaceutickej firmy, keď autor je jej zamestnancom. Podobne je to aj v prípadoch, keď si prostredníctvom článku chceme iba vybavovať účty s inými kolegami.
- Porušovanie autorských práv. Autorské práva chránia výsledky tvorivej duševnej činnosti autorov a ich porušovanie (kopírovanie, autorizácia iných diel alebo ich častí) je neoprávneným zásahom do týchto práv a nesie so sebou trestnoprávne dôsledky. Treba si ale uvedomiť, že autorské práva majú aj časopisy a v mnohých prípadoch autori nemôžu verejne rozširovať ani svoje diela publikované v týchto časopisoch. Iný je prípad tzv. Open Acces časopisov či časopisov s otvoreným prístupom, ktoré zabezpečujú bezplatný online prístup k svojim článkom. Za ich publikovanie sa však zvyčajne vyžaduje finančný poplatok autora.

Z vyššie uvedeného prehľadu je vidieť, koľkým a akým nástrahám čelia autori článkov. Na to, aby sa v tejto spleti rôznych praktík a spôsobov obchádzania základných pravidiel slušnosti a vedeckého prístupu pri publikovaní vedeckých prác vedeli orientovať najmä mladí autori, slúžia aj tzv. etické kódexy publikovania prezentované jednotlivými časopismi. Požadovanie ich plnenia a opatrenia vedené proti ich porušovaniu má súčasne zabezpečiť aj vysokú vedeckú úroveň článkov a samotných časopisov.

Ďalšia odporúčaná literatúra

DOBBERSTEINOVÁ, J., HUDECOVÁ, S., STOŽICKÁ, Z. 2019. *Sprievodca svetom vedeckého publikovania: Učebný text pre kurz Publikačný poradca*. Bratislava: Vydavateľstvo otvorenej vedy, Centrum vedecko-technických informácií SR, 294 p. ISBN 978-80-89965-17-5.

GRIM, T. 2013. (Spolu)autorství: triky a pověry. In *Živa*, vol. 13, no. 55-57.

KNECHT, P., DVOŘÁK, D. 2013. *Etika vědecké práce a publikování pro mírně pokročilé*. Pedagogická orientace, vol. 23, no. 4, pp. 554-578.

NOVOTNÝ, J. 2005. Etika a autorstvo vo vedeckých publikáciách. In *Zdravotně sociální vědy*, vol. 7, pp. 59-65.

Autor:

prof. RNDr. Alfréd Trnka, PhD.,
Katedra biológie, PdF TU,
Priemyselná 4, 91843 Trnava,
E-mail: atrnka@truni.sk.

Príspevky oboch plenárnych prednášajúcich je možné zhladiť na:

<<https://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica#2021-key-speakers>>

UČITEĽ STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLY Z POHLĀDU REZILIENCIE

Denis Barna

Abstrakt

Práca učiteľa strednej odbornej školy je náročná z mnohých aspektov. Kladie vysoké nároky na jeho pedagogické kompetencie, profesijné zručnosti, osobnostné vlastnosti, ale taktiež na jeho psychickú odolnosť, s ktorou úzko súvisí aj úroveň reziliencie, ktorou učiteľ disponuje. V predložennom príspevku sa venujeme špecifikám práce (nielen) učiteľa strednej odbornej školy, učiteľskému stresu, stresorom, rizikovým a ochranným faktorom, copingu a copingovým stratégiám, ale taktiež uvádzame základnú charakteristiku pojmu reziliencia a faktorov s ňou súvisiacich. V druhej časti príspevku predstavujeme výskum zameraný na úroveň resiliencie učiteľov stredných odborných škôl, ktorý aktuálne realizujeme v rámci doktorandského štúdia na Vysokej škole DTI v Dubnici nad Váhom.

ÚVOD

Vo všeobecnosti je známe, že práca s ľuďmi je zložitá, prináša rôznorodé náročné, dokonca až konfliktné situácie. Obzvlášť to platí v prípade učiteľov, ktorí nepracujú len so svojimi žiakmi, ale sú v každodennom kontakte aj s ich rodičmi. Na jednej strane musia plniť požiadavky na nich kladené štátom a školou, vychovávať a vzdelávať v súlade so štátnym i školským vzdelávacím programom, na strane druhej sú na nich kladené vysoké nároky zo strany žiakov a v neposlednom rade ich rodičov, ktorí majú v tejto súvislosti neraz nerealistické očakávania. V tomto kontexte zohráva významnú rolu odolnosť, resp. nezdolnosť učiteľov, ktorá im pomáha zvládať náročné situácie.

Vzhľadom na význam reziliencie pre jednotlivca i spoločnosť je v zahraničí tejto problematike a jej výskumu venovaná veľká pozornosť. Na Slovensku sa odborníci zameriavajú primárne na výskum reziliencie u detí a mládeže, ale oblasť resiliencie učiteľov doposiaľ v našich podmienkach nebola dostatočne prebádaná.

SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Učiteľ strednej odbornej školy a učiteľský stres

Učiteľ je jedným z významných činiteľov ovplyvňujúcich výchovnovzdelávací proces, jeho úspešnosť a môžeme ho považovať za determinant celkového rozvoja žiakov. Ide o kvalifikovaného pedagogického pracovníka, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu, ako i výsledky celého edukačného procesu. Súčasné poňatie učiteľa vyzdvihuje subjektovo-objektové roly v interakcii so žiakom a prostredím. Učiteľ spoluvytvára edukačné prostredie, klímu triedy a školy, organizuje a koordinuje činnosť žiakov, riadi a hodnotí proces učenia (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese vystupuje ako edukátor, t.j. nielen vzdeláva žiakov, ale ich aj vychováva, pomáha im a učí ich riešiť svoje problémy. Dnes už nepostačuje, ak je učiteľ len dobrý predmetár, ktorý sprostredkuje vedomosti a očakáva ich reprodukciu, do centra pozornosti sa dostávajú vnútorné charakteristiky každého pedagóga ako osobnostného vzoru a modelu prosociálneho správania pre svojich žiakov. Práve rolu učiteľa ako identifikačného vzoru pre žiakov vyzdvihujú Višňovský a Kačáni (2000), ale vysoké nároky sú kladené aj na učiteľove pedagogické kompetencie vrátane vnímavosti voči kultúrnej a intelektuálnej diverzite svojich žiakov, ako i na jeho mravné hodnoty. Od pedagógov sa okrem iného vyžaduje aj permanentne dobrá nálada, zmysel pre humor, priateľskosť, emocionálna zrelosť, pravdivosť, empatia a pod., hoci stres je každodennou súčasťou aj ich života. Stres sa u učiteľov, podobne ako je tomu aj v prípade celej spoločnosti, objavuje vo všetkých sférach – v pracovnej i

súkromnej (mimopracovnej), napr. v rodine, v rámci vzťahov s priateľmi, záujmovej činnosti a pod. Fontana (1997, s.370) stres definuje ako zvýšené nároky na prispôsobivé schopnosti mysle a tela. Stres je štandardne považovaný za nepriaznivý jav, v skutočnosti ale môže mať na výkon jedinca negatívny, ale i pozitívny vplyv. V odbornej literatúre autori rozlišujú medzi eustresom a distresom. Eustres je „dobrý stres“, ktorý prispieva ku kvalite výstupov na strane jedinca, mobilizuje jeho sily, ide napr. o trénu pred skúškou alebo verejným vystúpením. Naopak, distres znižuje kvalitu výkonu, predstavuje vážnu prekážku pri dosahovaní cieľov, ovplyvňuje rozhodovacie procesy a znižuje produktivitu pracovníka. Čím viac stresorov je aktuálne prítomných, tým je väčšia pravdepodobnosť distresu.

Stres ako taký a jeho prítomnosť vždy závisia od subjektívnej interpretácie danej situácie konkrétnym jedincom. Určité okolnosti môžu byť niektorými jedincami vnímané ako pozitívny jav, ktorý dokonca vyhľadávajú (napr. adrenalínové športy), v iných situáciách alebo u iných osôb však môže rovnaká situácia vyvolať diskomfort, dokonca môže vyústiť až v neprekonateľnú záťaž. Preto nie je možné jednoznačne hovoriť o strese ako o pozitívnom alebo negatívnom jave.

Už zo samotnej charakteristiky učiteľov a ich pracovnej náplne je zjavné, že patria do rizikovej skupiny, čo sa týka pravdepodobnosti zvýšeného výskytu stresu. Stres v práci učiteľa (rovnako ako každého riadiaceho pracovníka) predstavuje nesúlad medzi jedincom a prácou, mierou kontroly nad prácou a vlastným životom (Lajčin, Gabrhelová, Korn, 2017). Řehulka a Řehulková (2007) charakterizujú učiteľský stres ako nesúlad medzi požiadavkami a predstavami o výkone učiteľského povolania a pedagogickou realitou, ktorý znižuje úroveň pedagogickej činnosti a negatívne ovplyvňuje well-being učiteľa a jeho zdravie. V krajnom prípade môže viesť až k vyhoreniu učiteľa (burn-out efekt).

Stresom súvisiacim s prácou riadiacich pracovníkov (v prípade učiteľov hovoríme o manažmente triedy) sa vo svojom výskume zaoberali Richardsen a Matthiesen (2014, citované podľa Barnová, Krásna, 2018), ktorých zistenia môžu byť aplikované aj v kontexte učiteľskej profesie. Za kľúčové činitele považujú časovú tieseň a preťaženosť, emocionálne napätie, stres vyplývajúci z pracovnej pozície, konflikt medzi pracovným a súkromným životom.

Průcha, Walterová a Mareš (2008) považujú za najvýznamnejšie zdroje stresu, súvisiaceho s výkonom učiteľskej profesie, žiakov so zlým postojom k práci a vyrušujúcich žiakov; rýchle zmeny vzdelávacích projektov a časté zmeny v organizácii školy; zlé pracovné podmienky; zlé vyhliadky, týkajúce sa kariérneho rastu; časovú tieseň; konflikty s kolegami a pocit nedocenenosti spoločnosťou.

Reziliencia

Výsledky výskumov z oblasti stresu jednoznačne poukazujú na to, že externé činitele majú významný vplyv na správanie jedincov a na mieru ich úspešnosti/neúspešnosti v rôznych sférach života (Tamášová, Barnová, 2011). Ľudia musia dennodenne čeliť rôznym stresorom rôznej intenzity a trvania. Niektorí z nich náročné okolnosti prekonávajú s ľahkosťou, iní, naopak, majú problémy so zvládnutím situácií, ktoré subjektívne vnímajú ako náročné. Do akej miery dokážu prekonať záťaž, závisí od toho, či disponujú dostatočnými a vhodnými copingovými stratégiami, resp. či sú dostatočne odolní voči stresu, t.j. rezilientní. Reziliencia je kľúčovým ochranným faktorom pri konfrontácii so významnou záťažou.

Barnová a Gabrhelová (2017) definujú rezilienciu ako schopnosť jednotlivca spamätať sa, adaptovať sa a zachovať si duševnú rovnováhu a s tým súvisiacu funkčnosť v aktuálnych záťažových situáciách alebo v prípade osobnej krízy, teda súhrn takých postojov, správania a vonkajších faktorov, ktoré ľuďom pomáhajú prispôbiť sa meniacim sa podmienkam a zdolávať prekážky v živote. Masten a Obradović (2008) rezilienciu považujú za proces, kapacitu alebo vzorec pozitívnej adaptácie počas alebo po vystavení nepriaznivým skúsenostiam, ktoré majú potenciál narušiť alebo znemožniť úspešné fungovanie alebo vývin jedinca. Toto široké vymedzenie zahŕňa: 1) dosahovanie lepších než očakávaných výstupov vo

vnútri vysoko rizikových skupín ľudí, niekedy označované ako prekonávanie ťažkostí v záujme zdravého vývinu; 2) zachovanie si kompetencií alebo udržanie efektívneho fungovania za prítomnosti veľmi nepriaznivých podmienok, niekedy označované ako odolnosť voči stresu (vyžaduje si schopnosť copingu); 3) znovunadobudnutie alebo dosiahnutie efektívneho alebo normálneho fungovania po období, keď bol jedinec vystavený traumatizujúcim zážitkom alebo okolnostiam poznačeným záťažou, často označované ako zotavenie sa, nadobudnutie pôvodného stavu, normalizácia alebo vzchopenie sa (schopnosť pokračovať v zmysluplnom živote).

Jedinec je rezilientný, ak si dokáže zachovať prijateľnú úroveň individuálnych schopností v rôznych etapách života, jeho správanie dlhodobo výrazne nevybočuje z rámca sociálnych noriem a má funkčné obranné mechanizmy, zabezpečujúce zdravé výstupy aj napriek vystaveniu zvýšenému počtu rizík. To však neznamená, že je voči záťaži imúnny, len sa naučil, ako s ňou zaobchádzať, ako sa s ňou vyrovnáť, prípadne ako z nej vyťažiť, a tak sa z traumatizujúcich zážitkov dokáže zotaviť skôr a lepšie ako jedinci, ktorí nedisponujú takou úrovňou reziliencie (Barnová, Gabrhelová, 2017).

Porozumenie konceptu reziliencie učiteľmi je mimoriadne významné z pohľadu zachovania si fyzického i duševného zdravia. Keďže ide o istý druh kompetencie, ktorú je možné rozvíjať, oplatí sa venovať jej pozornosť a adekvátne podporovať jej rozvoj nielen medzi učiteľmi, ale v celej spoločnosti (Barnová, Tamášová, 2018). Ide o multidimenzionálny konštrukt, ktorý v sebe zahŕňa tak vystavenie jedinca záťaži, ako i jeho prístup k vnútorným i vonkajším zdrojom (ochranným faktorom), ktoré mu napomáhajú k zvládnutiu tejto záťaže, preto je jej rozvoj pre výkon profesie učiteľa, ktorý musí vo svojej práci čeliť širokej škále stresorov, mimoriadne dôležitý.

CIELE, PREDMET A METODIKA VÝSKUMU

Úrovni reziliencie učiteľov stredných odborných škôl nie je venovaná v rámci pedagogického výskumu dostatočná pozornosť. Z uvedeného dôvodu sme sa rozhodli zisťovanie zamerať práve na túto oblasť.

Hlavným cieľom výskumu je zmapovať úroveň reziliencie učiteľov stredných odborných škôl a s ňou súvisiace faktory z viacerých aspektov. Vychádzajúc z hlavného cieľa sme si stanovili nasledovné čiastkové ciele:

- zhromaždiť, analyzovať a kriticky spracovať dostupnú odbornú literatúru zameranú na problematiku reziliencie a možností jej rozvoja v kontexte učiteľskej profesie (zadefinovať kľúčové pojmy; zmapovať najčastejšie sa vyskytujúce rizikové a ochranné faktory, ktoré na učiteľov pôsobia v súvislosti s výkonom ich profesie; poukázať na význam rozvoja resiliencie a copingových stratégií u učiteľov stredných odborných škôl);
- prostredníctvom The Connor-Davidson Resilience Scale zisťovať úroveň resiliencie učiteľov stredných odborných škôl;
- zostrojiť a použiť výskumný nástroj zisťujúci subjektívne vnímanie prítomnosti rizikových a ochranných faktorov v pracovnom prostredí učiteľov;
- zisťovať, ktoré faktory majú vplyv na schopnosť učiteľov zvládať záťažové situácie;
- skúmať, či učelia stredných odborných škôl dokážu objektívne zhodnotiť úroveň svojej resiliencie;
- prispieť k rozvoju poznania v oblasti aktuálneho stavu, významu a možností rozvoja reziliencie učiteľov stredných odborných škôl.

Predmetom výskumu je úroveň resiliencie učiteľov stredných odborných škôl a jej súvislosť s vybranými faktormi. Pre účely výskumu v jeho prvej fáze použijeme heuristické metódy, zameriame sa na zhromažďovanie a štúdium odbornej literatúry, na analýzu a kritiku jestvujúcich teórií. Pre potreby zisťovania použijeme dotazníkovú metódu, ktorá umožňuje

získať informácie od veľkého počtu respondentov v pomerne krátkom čase.

Pre zostavenie výskumného súboru použijeme dostupný výber, budeme oslovovať riaditeľov stredných odborných škôl a priamo učiteľov stredných odborných škôl. Do výskumu budú zaradení respondenti na základe dobrovoľnosti a ochoty spolupracovať. Vzhľadom na to, že naše skúsenosti poukazujú na nízku ochotu učiteľ zapájať sa do výskumov z dôvodu časovej zaneprázdnenosti, našim cieľom je zostaviť výskumný súbor N=100.

V rámci zisťovania použijeme dva výskumné nástroje. Prvým z nich je The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Ide o dotazník, ktorý bol vytvorený prioritne pre dospelých, ale využíva sa pre rôzne vekové kategórie. Je nástrojom na meranie úrovne reziliencie, ktorá zohráva dôležitú úlohu pri plánovaní liečby pacientov a psychoterapie, pri zvládaní stresu, ďalšieho rozvoja resiliencie a pod. Zároveň sa škála ukázala ako vhodná na meranie úrovne (vysoká, stredná, nízka) reziliencie jednotlivcov. Pôvodná verzia CD-RISC, s ktorou budeme pracovať, sa skladá z 25 položiek, kde si respondent volí odpoveď na 5-bodovej Likertovej škále. Druhým výskumným nástrojom je dotazník vlastnej konštrukcie, ktorým budeme zisťovať prítomnosť ochranných a rizikových faktorov, ktoré na učiteľov pôsobia pri výkone ich profesie. Dotazník bude obsahovať Likertove škály, ktoré sú z hľadiska výskumníka výhodným nástrojom na zisťovanie názorov a postojov žiakov, nakoľko napomáhajú lepšiemu pochopeniu otázky a zabraňujú odbočeniu od témy. Dotazník bude zaslaný expertom na posúdenie a po odstránení nedostatkov bude pilotne testovaný. Jednotlivé časti dotazníka budú zamerané na pracovnú spokojnosť učiteľov, fyzické prostredie školy, sociálnu klímu školy a vyučovaciu klímu.

V rámci výskumu budeme operovať s nasledovnými premennými: gender; dĺžka pedagogickej praxe; úroveň reziliencie učiteľov; veľkosť školy; vybavenosť školy; sebaobraz; klíma školy; vyučovacia klíma.

ZÁVER

V predložennom príspevku sme predstavili výskum, ktorý realizujeme v rámci doktorandského štúdia na Vysoké škole DTI v Dubnici nad Váhom. Výskum je zameraný na zisťovanie úrovne reziliencie učiteľov stredných odborných škôl. Ide o skupinu učiteľov, ktorá ostáva v rámci predmetnej problematiky na periférii záujmu výskumníkov, čo je aj dôvodom, pre ktorý sme si takýto výskumný súbor zvolili. V rámci výskumu skúmame súvislosť medzi identifikovanou úrovňou reziliencie a ďalšími premennými, ako sú rodovosť, dĺžka pedagogickej praxe, úroveň reziliencie učiteľov, veľkosť školy, vybavenosť školy, sebaobraz, klíma školy a vyučovacia klíma. Naším zámerom je získať unikátne údaje, ktorých dôkladnou analýzou a interpretáciou prispejeme k poznaniu v oblasti pedagogických vied.

Literatúra

BARNOVÁ, S., GABRHELOVÁ, G. 2017. *Resilience in Schools*. Karlsruhe : Ste-Con, GmbH., 156 p. ISBN: 978-3-945862-18-6.

BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S., 2018. Managers and workplace stress. In Majtán, Š. et al. (Eds.), *Aktuálne problémy podnikovej sféry*. Bratislava : EKONÓM, pp. 51-56. ISBN: 978-80-225-4536-5.

FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 383 p. ISBN 80-7178-063-4.

LAJČIN, D., GABRHELOVÁ, G., KORN, F. 2017. *Sociálna a emocionálna inteligencia osobnosti manažéra v priestore morálky a práva*. Praha : Wolters Kluwer, 263 p. ISBN 978-80-7552-873-5.

MASTEN, A., OBRADOVIĆ, J. 2008. Disaster Preparation and Recovery: Lessons from Research on Resilience in Human Development. In *Ecology and Society* [online], vol. 13, no. 1, p. 9. Dostupné na: <<http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>>.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 322 p. ISBN 978-80-7367-416-8.

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. 2007. Teacher's profession and teacher stress. In *10th European Congress of Psychology*, 3.-6. July 2007 Prague, Czech republic.

TAMÁŠOVÁ, V., BARNOVÁ, S. 2011. School climate as the determinant of the relationship between the level of students' resilience and school satisfaction. In *Acta Technologica Dubnicae*, vol. 1, no. 1, pp. 19-37. doi: <10.1515/atd-2015-0037>.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. et al. 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 232 p. ISBN 80-89018-25-4.

Autor:

PhDr. Denis Barna, MBA

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: denis.barna@yahoo.com

LETNÁ ŠKOLA TEACH FOR SLOVAKIA 2020 Z PERSPEKTÍVY DOBROVOĽNÍKA

Lucia Branikovičová

Abstrakt

V súčasnosti sú v slovenskom školstve kvalita vzdelávania, úroveň vedomostí žiakov a obsah vzdelávania veľmi diskutované témy. Pred pár rokmi sa do povedomia širokej pedagogickej verejnosti zapísal program s názvom Teach for Slovakia (TFS), ako úspešná cesta zmeny uvedených atribútov. Cieľom dizertačnej práce s názvom Teach for Slovakia ako možnosť zvyšovanie participácie jednotlivcov a komunit? je predstaviť fungovanie tohto programu, zamerať sa na vnímanie TFS zo strany účastníkov programu, pedagogických a odborných zamestnancov a priblížiť samotné aktivity TFS so žiakmi. Príspevok sa zameriava na analýzu priebehu a výsledkov Letnej školy TFS 2020. Prezentované dáta sme získali participatívnym pozorovaním, rozhovorom s riaditeľom Letnej školy, analýzou výročných správ TFS a dotazníkov rodičov a žiakov. Celkové hodnotenie Letnej školy TFS z pohľadu zapojených detí a rodičov je vysoké, z čoho vyplýva spokojnosť s priebehom a organizáciou.

ÚVOD

Predmetom príspevku je program TFS, jeho aktivity a spolupráca so školami, s osobitným zameraním na letné školy. Na Slovensku funguje od roku 2014 v oficiálnom partnerstve s Ministerstvom školstva a pod patronátom prezidentky Slovenskej republiky. Je súčasťou medzinárodnej siete Teach for All (TFA), pôsobiacej v 50 krajinách sveta. TFA je vzdelávacia nezisková organizácia s jasnou víziou a to, aby v roku 2040 komunity v každej časti sveta umožnili všetkým deťom mať vzdelanie a lepšiu budúcnosť (TFA, 2020). „*Ponúkame ti intenzívny leadership program...*“ (Teach for Slovakia, 2020) tak znie motto programu TFS, ktorého víziou je, *aby všetky deti mali šancu v živote uspieť*. TFS sa snaží svoju víziu dosiahnuť cez nasledovné kľúčové aspekty: dvojročný leadership program, partnerstvá so školami, komunita Change for Slovakia, Ambasadorské hnutie. Jeho organizáciu zastrešuje Manageria o.z. Letnú školu TFS každoročne navštevuje aj prezident SR a riaditelia partnerských škôl TFS. Tento rok kvôli epidemiologickým opatreniam Letnú školu navštívila štátna tajomníčka Ministerstva školstva Monika Filipová a starostovia Ružinova a Vrakune. Hlavným cieľom predkladaného príspevku je predstaviť aktivity TFS počas Letnej školy 2020, z pohľadu priameho účastníka. Letnej školy TFS 2020 som sa zúčastnila ako dobrovoľníčka.

LEADERSHIP PROGRAM S NÁZVOM TEACH FOR SLOVAKIA

Program TFS má na Slovensku jasný cieľ a to pritiahnúť čo najviac schopných ľudí k téme zmeny školstva s dôrazom na žiakov, ktorí výrazne zaostávajú najmä z dôvodov, ktoré sú často spôsobené sociálnym prostredím, v ktorom vyrastajú. Z oficiálne dostupných dokumentov sa dozvedáme, že úspech programu je založený na tom, že účastníci musia splniť veľmi náročné výberové kritériá, ktorým zodpovedá približne jeden z desiatich prihlásených (Teach for Slovakia, 2020).

Pomerne neobvyklým predpokladom výberového procesu na pozíciu lídra je to, že uchádzač nemusí ale môže mať vysokoškolské vzdelanie učiteľského zamerania. Program sa snaží 5 rokov vzdelávania na pedagogickej fakulte, získavanie potrebnej praxe na výkon učiteľskej profesie, teoretické a praktické nadobúdanie a prepájanie vedomostí nahradiť hodinami tréningov a workshopov. Konkrétne ide o 240 hodín tréningov a workshopov, 90 hodín osobného mentoringu a v priebehu leta uchádzač absolvuje letnú stáž. TFS teda vyhladáva

absolventov všetkých vysokých škôl a ponúka im dvojročný intenzívny program osobnostného a profesionálneho rozvoja, ktorý začína niekoľkotýždňovým prípravným kurzom Basecamp, ktorý vyvoláva mnoho otázok.

Možno si totiž položiť otázku, či krátke hoci intenzívne vzdelávanie môže nahradiť roky štúdia na vysokej škole učiteľského zamerania.

Kaščák a Pupala (2020) Basecamp prirovnávajú k radikálnej alternatíve k štandardnému vzdelávaniu učiteľov na Slovensku, pričom odlišnosti nachádzajú v dĺžke a obsahu programu, metodológii a v neposlednom rade v jeho cieľovej orientácii. Tento prípravný kurz sa z tohto pohľadu nepodobá vysokoškolskému vzdelávaniu učiteľov.

Náročný viacstupňový výberový proces účastníkov na programe TFS nie je primárne zameraný na študijný prospech, publikačnú činnosť, či počet akademických titulov. Úspešnými uchádzačmi sa stanú talentovaní mladí ľudia, ktorí nie sú zaťažení rutinou, disponujú istým osobnostným zapálením, nemajú obavy vykročiť zo svojej komfortnej zóny a inovatívne metódy vzdelávania im nie sú cudzie (TFS, 2020). Očakávania TFS od svojich budúcich účastníkov sú jasne vymedzené. No záujem o dvojročný leadership program TFS je naozaj veľký. Za posledných 6 rokov sa prihlásilo 1860 ľudí. Prísny výberový procesom prešlo a náročné medzinárodné kritériá v školskom roku 2019/2020 splnilo 35 účastníkov. V školskom roku 2020/2021 je na školách zapojených 25 účastníkov a účastníčok (TFS, 2020). Úspešný uchádzač o miesto v TFS sa stane aktívnym účastníkom programu a pôsobí dva roky v pozícii učiteľa - lídra na základnej alebo strednej škole. A kto je vlastne ten líder v praxi? Ackerman – Mackenzie (2006) definuje učiteľa – lídra ako človeka, ktorý prekračuje hranice triedy, mentoruje, spolupracuje, modeluje praktiky, pomáha rozširovať chápanie iných, pracuje s kolegami, ovplyvňuje školské praktiky. *„Učiteľskí lídri sú tí, ktorí pracujú so svojimi kolegami tak, aby ovplyvnili vzdelávaciu a pedagogickú prax v rámci celej školy“* (English, 2006, s. 583). Líder TFS sa stáva plnohodnotným zamestnancom školy na základe čoho mu v zmysle zákona plyní adekvátne mzda.

Z oficiálnych dokumentov ako Výročná správa TFS alebo 5 rokov TFS, zverejnených na webových stránkach vyplýva, že organizácia TFS je postavená na presvedčení, že komunita ich lídrov, spolu so silným riaditeľom a dostatočnou podporou dokáže pozitívne ovplyvniť výsledky svojich žiakov a stať sa istým úspešným príkladom a inšpiráciou, čo a ako je možné zlepšiť v systéme školstva.

Tento príspevok sa však nezameriava na všeobecné aktivity, pozitíva, či negatíva programu, ale jeho primárnym cieľom je zameranie sa na Letnú školu TFS, popis aktivít a analýzu spätnej väzby zúčastnených žiakov a žiačok a ich rodičov.

LETNÁ ŠKOLA TEACH FOR SLOVAKIA

Od roku 2014 každý rok leadership program TFS organizuje Letnú školu určenú najmä pre deti zo sociálne a ekonomicky znevýhodneného prostredia. Ich účasť je bez poplatku a taktiež stravovanie, t. j. desiata a obed sú pre deti zabezpečené bezplatne.

Letná škola TFS je súčasťou prípravy nových účastníkov, ktorí sa v nej učia ako viesť žiakov v triedach. Prvé prednášky a workshopy k rozvoju svojich zručností pri práci so žiakmi, účastníci absolvujú ešte pre samotnou Letnou školou.

Aktuálne posledný siedmy ročník Letnej školy sa konal od 20. do 30. júla 2020 na Základnej škole Pavla Marceľho v Bratislave. Na Letnú školu TFS sa prihlásilo 124 detí, vo veku od 7 do 15 rokov, ktoré boli rozdelené do šiestich tried. Títo žiaci od septembra 2020 nastúpili do tretieho až deviateho ročníka – 58 z nich boli budúci žiaci prvého stupňa a 66 z nich žiaci druhého stupňa. Žiaci Letnej školy 2020 prichádzali najmä zo základných škôl v mestskej časti Ružinov, Vrakuňa, zo základnej školy Nejedlého, Dúbravka a žiaci z OZ Návrat.

Program TFS cielenou náborovou kampanou v komunitách a spoluprácou s triednymi učiteľmi uprednostňuje žiakov zo sociálne ohrozených skupín, žiakov so slabými výsledkami v škole a žiakov z rómskych komunit.

V čase od 7:40 do 8:00 žiaci prichádzajú do školy. Deň začínali rannými celoškolskými a triednymi komunitami so svojimi učiteľmi. Veľký dôraz sa tu kládol na rozvoj charakterových vlastností detí, na diskusiu a využitie zážitkových foriem. Učitelia TFS hovorili s deťmi napríklad o spolupráci, ako s ňou môžu pracovať, prečo je dôležitá. Nevenovali tejto téme iba jednorazovú pozornosť, no opakovane sa k nej počas dňa vracali.

Deti mali doobeda vyučovanie v predmetoch matematika, anglický jazyk, prírodné a spoločenské vedy. Vyučovanie v Letnej škole TFS začínalo o 8:30 a štvrtá hodina skončila o 12:00. Žiaci mali 30 minút na obed. Od 12:30 do 14:00 prebiehali krúžky.

Obrázok 1: Pozvánka na Letnú školu Teach for Slovakia 2020



V oficiálnej pozvánke boli uvedené všetky základné informácie o tom ako prebieha deň na Letnej škole Teach for Slovakia – presný časový harmonogram, aké predmety budú súčasťou Letnej školy, čo všetko sa deti naučia – rozvíjanie vytrvalosti, tímovej práce a podobne. Pozvánka obsahuje aj informácie od rodičov, ktorých dieťa navštívilo Letnú školu TFS. Najviac na Letnej škole oceňujú a vyzdvihujú program, prístup a ľudí.

PILIERE LETNEJ ŠKOLY TEACH FOR SLOVAKIA

Témou Letnej školy je heslo: *BUDÚCNOSŤ SÚ...NAŠE TALENTY!*

Ako v každej organizácii aj v Letnej škole TFS tvorí jeden z hlavných pilierov **vedenie**, resp. **osoby zodpovedné za bezproblémový priebeh**. Tento rok bol *riaditeľom Letnej školy TFS* Erik Tomášch, ktorý spolupracuje s TFS od roku 2015. Dva roky pôsobil v Huncovciach ako účastník programu TFS a následne prešiel do tímu TFS ako mentor. V súčasnosti je zodpovedný aj za ambasadorský program a čiastočne aj za spoluprácu so školami. Osobne som mala možnosť pána Tomášcha stretnúť a rozprávať sa s ním. Popri všetkých povinnostiach si vždy našiel čas, na krátky rozhovor o priebehu môjho dňa.

Každá trieda bola vedená štyrmi alebo piatimi učiteľmi, budúcimi účastníkmi leadership programu TFS, ktorí spolu tvorili *učiteľský tím* (teaching groups). Každý učiteľský tím mal jedného *mentora*. Súčasťou organizačného tímu Letnej školy TFS boli aj *stážisti*, ktorí poskytovali logistickú podporu priebehu celej Letnej školy. Poslednými, no určite nie zanedbateľnými osobami na Letnej škole boli *dobrovoľníci – vedúci krúžkov*. Boli zodpovední za prípravu a činnosť vybraného krúžku, v čase od 12:30 – 14:00, ich prácu koordinoval riaditeľ Letnej školy. Na Letnej škole TFS som bola jedným z dobrovoľníkov a viedla som po dobu dvoch týždňov svoj vlastný krúžok.

Dôležitým pilierom Letnej školy TFS je jej **cieľ**, ktorý bol jasne definovaný. V rámci svojej Letnej školy sa TFS zameriavalo predovšetkým na budovanie charakteru detí v troch oblastiach:

1. vzbudenie zvedavosti, chuti učiť sa nové veci, spoznávať nielen seba, ale aj druhých ľudí;
2. vzbudenie snahy a trpezlivosti dokončiť začaté, nebáť sa prekážok, viac sa sústrediť a kontrolovať, rozvíjať svoje záľuby;
3. rozvíjanie altruizmu, spolupráce, pomoci, chvály a poďakovania.

Ďalším pilierom Letnej školy TFS bol nástroj motivácie a rozvoja charakterových zručností, ktorým boli **pečiatky**. Udeľovali sa do pasu žiaka, resp. do mini zošita, v ktorom mal každý žiak svoje meno, fotku (ktorú si mohol priniesť alebo nakresliť) a priestor na zbieranie pečiatok – talentov. Pas žiaka obsahoval dôležité informácie a pokyny pre žiakov, talenty, ktoré zbierali, sebahodnotenie v jednotlivých oblastiach, v prípade starších žiakov aj jednoduchý rozvojový cieľ, na ktorom žiak počas Letnej školy pracoval.

V nasledujúcej časti príspevku si predstavíme ako systém Pečiatky - Talenty fungoval. Talenty, ktoré žiak zbieral počas Letnej školy boli vlastne odtlačky pečiatok v jeho pase, ktoré si následne mohol zameniť za odmeny v obchode. **Školský obchod** slúžil ako *hlavný materiálny motivačný nástroj* Letnej školy. Ponuku obchodu tvorili: kancelárske a školské pomôcky (perá, farbičky, ceruzky, fixky a podobne), knihy, hračky, pomôcky na šport, bižutéria a podobne. Ceny týchto odmien boli rôzne. Vlastné pečiatky mal učiteľ, riaditeľ, mentor, stážista a dobrovoľník. Pečiatku žiaci dostali za výnimočné preukázanie „talentu“ – teda pozitívneho správania a snahy o rozvoj v danej oblasti počas celého dňa. Boli udeľované len za extra snahu a rozvoj, teda nie za dodržiavanie pravidiel a procedúr, ktoré boli základom na ktorom TFS stavia. Pri udeľovaní pečiatky žiakovi bolo kľúčové, aby ten, čo pečiatku zapisoval, opísal, za čo je. Napríklad dobrovoľníci udeľovali pečiatky za výnimočnú snahu alebo úspech na krúžku, čím posilňovali motiváciu žiaka. Počas krúžku mohol žiak získať maximálne 2 pečiatky. V tomto smere bolo dôležité, aby dieťa chápalo za čo tú pečiatku dostalo. Bez rozdielu veku počas celého trvania Letnej školy TFS bolo dôležité deťom komunikovať často a konzistentne *tri veľké talenty „sme zvedaví, snažíme sa, pomáhame si“*.

Na Letnej škole TFS 2020 som sa zúčastnila ako dobrovoľníčka v rámci krúžkovej činnosti, z toho dôvodu v príspevku dominuje zameranie sa na túto oblasť a nie priamo na vyučovací proces v dopoludňajších hodinách.

VŠEOBECNE O KRÚŽKOVÝCH LETNEJ ŠKOLY TEACH FOR SLOVAKIA

Krúžky boli pre deti veľkou motiváciou, prečo chodiť do letnej školy. V každom krúžku žiaci pracovali priamo alebo nepriamo na rozvoji svojej osobnosti a taktiež na nejakom výstupe, napríklad umeleckom diele, projekte. V čase od 12:30 do 14:00 prebiehali záujmové krúžky všestranného zamerania, s cieľom deťom priniesť do školského dňa počas prázdnin radosť, hru, zábavu a hlavne mnoho nových možností na realizáciu a rozšírenie obzorov. Každé dieťa si počas Letnej školy vybralo 2 krúžky. Krúžky prebiehali od 20.7. – 24.7. a od 27.7. do 30.7. V posledný deň Letnej školy TFS, teda piatok 31.7., sa krúžok nekonal.

V Letnej škole TFS zvyčajne prebieha naraz 6-8 krúžkov, pričom na každý krúžok vychádza okolo 15-20 detí. Niektoré krúžky však majú nižšiu kapacitu. Krúžok mohla viesť dvojica dobrovoľníkov alebo jednotlivec, v tom prípade bol maximálne počet detí v krúžku 20. Počas krúžkov bolo vhodné žiakom hovoriť o tom, aké zručnosti sa na krúžku učia. V tabuľkách sú uvedené názvy krúžkov, počet detí a krátky opis krúžku. Prvá tabuľka opisuje, aké krúžky mali žiaci k dispozícii v prvý týždeň, druhá tabuľka vypovedá o druhom týždni Letnej školy TFS.

Tabuľka 1: Účasť na prvom týždni Letnej školy TFS 20.7.-24.7.

<i>Účasť na prvom týždni Letnej školy TFS 20.7.-24.7.</i>	Krúžok Vytvor si sám/sama	20 detí	maľovanie, strihanie, lepenie, šitie a podobne
	Športový krúžok	16 detí	športové aktivity na ihrisku
	Krúžok Tancom cez svet	15 detí	jednoduchá choreografia typická pre jednotlivé kultúry
	Krúžok Finančná akadémia	12 detí	priblíženie finančnej gramotnosti s aspektom hravosti, s cieľom založiť si firmu
	Krúžok Kreatívne písanie	15 detí	napísanie „miniknižky/minipříbehu“
	Herný krúžok	12 detí	spoznanie rôznych spoločenských hier
	Relax krúžok	10 detí	rozvoj empatie, asertivity, kritického myslenia formou hier
	Bádatel'ský krúžok	14 detí	pokusy možné v domácnosti, biológia/chémia hravou formou

Tabuľka 2: Účasť na druhom týždni Letnej školy TFS 27.7.-30.7.

<i>Účasť na druhom týždni Letnej školy TFS 27.7.-30.7.</i>	Herný krúžok Relax krúžok Bádatel'ský krúžok	12 detí 10 detí 14 detí	To isté ako v týždni od 20.7-24.7.
	Krúžok Urob si sám	16 detí	kreslenie, maľovanie, modelovanie, strihanie
	Tanečný krúžok	15 detí	choreografie moderného tanca
	Výtvarný krúžok	14 detí	ušitie plyšovej hračky z ponožiek
	Športový krúžok	20 detí	rôzne tradičné/netradičné športové aktivity
	Krúžok Healthy living	16 detí	témy: environment, fast fashion, dream board

Ak žiaci museli ísť počas krúžku na toaletu, dobrovoľníci ich upozornili na využitie kartičiek – v triedach boli 2 šnúrky s kartičkou chlapca a dievčaťa. Tým sa zabezpečila prehľadnosť používania sociálnych zariadení a taktiež mali dobrovoľníci možnosť ustriechnuť si, koľko žiakov je na toaletách, aby sa zabezpečila ich plná participácia na krúžkoch.

TFS mal do detailov naplánovaný aj proces prihlasovania sa na krúžky. Prebiehal každý pondelok od 12:30 do 13:00. Išlo o veľmi logisticky náročnú vec, ktorá však bola precízne skonštruovaná. Na školskom dvore boli pripravené stanovišťa, kde stážiisti a dobrovoľníci prezentovali svoj krúžok, maximálne po dobu dvoch minút. Následne sa trieda presunula, čím obehla všetky stanovišťa v priemere za 20 minút. Po prezentáciách riaditeľ Letnej školy TFS vyhlásil možnosť prihlasovania sa na krúžok v prvom týždni trvania Letnej školy. Zvyčajne sa žiaci oddelili od triedy, postavili sa do radu na vybraný krúžok, nadiktovali svoje meno a triedu, do ktorej chodili na Letnej škole. Čas ukončenia zápisu, zvyčajne po desiatich minútach, oznámil riaditeľ. Ak sa niektoré z detí nestihlo prihlásiť na žiadny krúžok, s pomocou triedneho učiteľa sa snažilo nájsť vhodný voľný krúžok.

V priebehu týždňa prebiehalo vyzdvihnutia žiakov na krúžok pred budovou jedálne. Po skončení krúžku, boli žiaci odprevadení k vchodu do školy.

Každý krúžok okrem športového, mal k dispozícii jednu triedu, ktorú si dobrovoľník mohol uspôsobiť na konanie svojho krúžku. Taktiež mohol požiadať o zakúpenie materiálov na krúžok, maximálne do výšky 30 eur, ktoré si mohol nechať v logistickej miestnosti.

DOBROVOĽNÍCI ALEBO VEDÚCI KRÚŽKOV

Účasť dobrovoľníkov na Letnej škole TFS prebiehala bez finančnej kompenzácie nákladov spojených s dopravou alebo so stravou. Išlo o vykonávanie dobrovoľníckej činnosti na základe „zmluvy o dobrovoľníckej činnosti“, ktorá sa uzatvárala na dobu určitú – teda v trvaní účasti na Letnej škole.

Žiaci po skončení Letnej školy dostali dotazník v ktorom bolo 8 otázok. Otázka 5 bola venovaná krúžkom. Počet dobrovoľníkov – vedúcich krúžkov Letnej školy 2020 bol 12. Z toho bolo 11 žien a 1 muž – vedúci Športového krúžku. Všetky krúžky sa konali v triedach s výnimkou Športového krúžku, ktorý prebiehal na ihrisku v areáli školy. Na základe dotazníka, v ktorom žiaci a rodičia vyjadrujú svoje názory a poskytujú spätnú väzbu môžeme adekvátne zhodnotiť napríklad *Ako sa žiakom páčilo na krúžkoch?* Deti hodnotili oba krúžky zväčša jednoslovné, najčastejšie sa vyskytovalo hodnotenie: super, skvele, výborne, dobre, fajn bola sranda. Deti používali aj hodnotenie „veľmi“ na krúžky Tanečný, Výtvarný, Urob si sám, Herný, Relax, Bádateľský, Športový, Healthy living.

Z autentických odpovedí sa dozvedáme, čo bolo pre deti „to najlepšie“ :

„*Tancovali sme všelijaké druhy tancov.*“ (P5)

„*Na hernom sme sa hrali Star wars, to bolo najlepšie.*“ (P32)

„*Skamarátila som sa s L.*“ (P33)

„*Bola tam sranda aj zábava, spoznal som nových kamarátov.*“ (P40)

„*Bolo to super, lebo som niečo robila aj oddychovala.*“ (P52)

„*Mne sa tam veľmi páčilo, našla som si nových kamarátov.*“ (P55)

„*Super atmosféra, fajn učiteľia, veľmi som si to užila.*“ (P74)

Z odpovedí detí vyplýva, že pozitívne hodnotia najmä to, že si našli nových kamarátov, upevnili sa ich priateľstvá a krúžky im priniesli oddych spolu so zábavou. Niektoré deti dokonca uvádzali odpoveď na otázku *Aký je tvoj najkrajší zážitok z Letnej školy? krúžok*, no časté boli aj odpovede „všetko“, „pečiatky“, „veľké prestávky“, „spoznávanie sa“.

RELAX KRÚŽOK

Relax krúžok som viedla v Letnej škole TFS počas oboch týždňov. Názov som zvolila podľa zamerania krúžku, s cieľom poskytnúť deťom oddych a relax po vyučovaní. Krúžok bol určený pre deti od 7 do 10 rokov, s maximálnym počtom 10 žiakov. Počet účastníkov krúžku bol prispôsobený aktivitám, ktoré boli zamerané na *rozvoj kritického myslenia, pamäte, empatie, asertivity, argumentačných schopností, posilnenie spolupráce, prezentovanie svojich názorov* a podobne. Precízna príprava pred každou hodinou bola nutnosťou a zároveň samozrejmosťou. Aktivity boli naplánované vždy s určitým cieľom, ktorý sa podarilo na konci hodiny úspešne splniť. V prvý deň krúžku som využívala zoznamovacie aktivity.

Ukážka 1: Zoznamovacia aktivita.

Aktivita: Pavučina: Skupina stojí v kruhu, jedno dieťa drží pevne koniec kĺbka a hovorí „Volám sa...“ a hodí kĺbko ďalšiemu, ktorý povie svoje meno, chytí sa vlákna a hodí kĺbko ďalšiemu. Na konci hry vznikne pavučina. Cieľom aktivity je *posilnenie spolupráce, zoznámenie sa*.

Ukážka 2: Oblíbená aktivita 1.

Aktivita: 10 slov, ktoré nemajú žiadnu spojitosť, cieľom je zapamätať si ich čo najviac a v priebehu jednej minúty napísať - chlieb, voda, mačka, škola, lietadlo, mobil, zoo, žehlička, kvet, balkón. Cieľom aktivity je *rozvoj pamäte*.

Ukážka 3: Oblíbená aktivita 2.

Aktivita: Čo máme spoločné: Deti sedia v kruhu, tentokrát jeden stojí v strede a v kruhu je o stoličku menej. Dieťa v strede povie: „Kto má rád pizzu, vymení si miesto.“ Komu sa neujde stolička ostáva v strede a pokračuje, napríklad: „Kto má blond vlasy, vymení si miesto.“ Cieľom aktivity je *rozvoj pamäte, flexibility, reakcií, medziludských vzťahov*.

Zvyčajne po prvom dni som vedela odhadnúť, či skupinku viac bavia pohybové alebo relaxačné aktivity, aktivity na rozvoj pamäte, či pozornosti, skupinové alebo individuálne činnosti. Prvý aj druhý týždeň na Letnej škole deti uvítali uvedené obľúbené aktivity pri ktorých sa zabavili, no zároveň si aj zasút'azili. Čas určený na krúžok nám veľmi rýchlo prešiel. Na krúžku sme si vytvorili rôzne plagáty, ale aj ilustrácie, ktoré si deti vzali domov alebo podarovali.

Obrázok 2: Ukážky prác detí na krúžku „Relax“.



V posledný deň dostala väčšina detí dve pečiatky nielen za aktívne zapájanie sa do hier a aktivít, nezištnú pomoc mne a kamarátom v krúžku, ale hlavne za svoj individuálny nevedomovaný rozvoj osobnosti a kľúčových charakterových oblastí ako vytrvalosť, spolupráca a chuť objavovať. Riaditeľ Letnej školy sa na záverečnom stretnutí dobrovoľníkom poďakoval slovné za ich úsilie a každý dostal malú odmenu.

Obrázok 3: Ukážka odmeny pre dobrovoľníkov.



HODNOTENIE LETNEJ ŠKOLY TEACH FOR SLOVAKIA 2020

Posledná časť príspevku je venovaná celkovému hodnoteniu Letnej školy TFS z pohľadu detí (N=82) a ich rodičov (N= 45). Škála v prvej a v druhej otázke bola: od 1 po 10 (1 – najmenej, 10 – najviac bodov). Ako prvé mali deti zhodnotiť celkovo Letnú školu TFS. Ich hodnotenie v každej triede je pomerne vysoké, s čím súvisí aj následné odporúčanie Letnej školy svojim kamarátom.

V otázke 3 deti vyjadrovali súhlas/nesúhlas. Väčšina detí chce ísť na Letnú školu aj budúci rok (N= 56) a v triede sa cítili dobre (N=64). Škála v ďalších otázkach bola od 1 po 5 (1 – najmenej, 5 – najviac bodov). Najlepšie hodnotenie vo všetkých triedach získal predmet Svet ľudí, naopak najmenej bodov deti priradili angličtine. Celkovo vysoké hodnotenie získali krúžky a vedúci krúžkov. Môže to byť z dôvodu širokého výberu spomedzi krúžkov, ale aj z dôvodu rôzneho zamerania. V poslednej časti dotazníka mali deti možnosť *niečo odkázať/zmeniť na Letnej škole*.

Tabuľka 3: Hodnotenie Letnej školy TFS z pohľadu detí – priemerné hodnoty za každú triedu.

celkové hodnotenie z pohľadu zapojených detí – po triedach, do prieskumu (škála 1-10)	8,8; 9,8; 9,5; 7,6; 9,0.
odporúčanie (škála 1-10)	8,4; 9,6; 9,2; 6,6; 8,6.
matematika (škála 1-5)	3,9; 4,5; 5,0; 3,4; 4,1.
anglický jazyk (škála 1-5)	3,4; 4,8; 4,8; 3,9; 3,8.
veda (škála 1-5)	3,8; 4,8; 4,9; 4,2; 4,2.
svet ľudí (škála 1-5)	4,4; 4,7; 5,0; 4,2; 4,5.
krúžky (škála 1-5)	5,0; 4,9; 4,9; 4,1; 4,4.
vedúci krúžkov (škála 1-5)	4,4; 4,8; 5,0; 4,1; 4,5.
Odkazy	„Aby tu boli trampolíny.“ (P9)
	„Dlhšie prestávky.“ (P35)
	„Zo začiatku to bola nuda, no potom sme sa dobre zabavili.“ (P66)
	„Bola tu zábava, niečo sme sa naučili.“ (P70)
	„Je tu nuda.“ (P71)

Celkové hodnotenie rodičov, ich odporúčanie aj vyjadrenie sa ku komunikácii medzi rodičom a vedením školy je veľmi vysoké. Rodičia ocenili na Letnej škole: „*Krúžok*.“ (P7); „*Motivácia detí*.“ (P31); „*Vzťahy s lektormi*.“ (P45) A čo by rodičia zmenili/vylepšili? „*Stravu a komunikáciu, viac anj a nj*.“ (P10); „*Začínať o pol deviatej*.“ (P22); „*Pravidlá bodovania*.“ (P45)

Medzi odpoveďami rodičov aj detí boli viaceré negatívne ohlasy na stravovanie – malé porcie, kvalita jedla. Nie je to zanedbateľný aspekt na ktorý sa treba určite v ďalšom ročníku zamerať. Čo sa deťom z pohľadu ich rodičov páčilo/nepáčilo na Letnej škole TFS? „*Bezprostredný prístup učiteľov, zaujímavé témy, priateľská atmosféra*.; „*Asi občas strava*.“ (P27); „*Krúžky*“; „*Chovanie niektorých detí*.“ (P34)

Tabuľka 4: Hodnotenie Letnej školy TFS z pohľadu rodičov.

celkové hodnotenie (škála 1-10)	9,6
odporúčanie (škála 1-10)	9,6
komunikácia (škála 1-10)	9,6
Odkazy	„ <i>Ceníme si Vašu prácu</i> .“ (P2)
	„ <i>Mne by vyhovovalo o pol 9 začínať. Možno nejakú spätnú väzbu na dcéru, fotky</i> .“ (P22)
	„ <i>Pridať ešte jeden cudzí jazyk</i> .“ (P32)
„ <i>Ďakujeme</i> .“ (P33)	„ <i>Len tak ďalej, úžasný projekt, nevzdávajte to</i> .“ (P44)

ZÁVER

V príspevku boli prezentované kľúčové východiská a aktivity programu TFS so zameraním sa na Letnú školu TFS. Na základe rozboru spätnej väzby od účastníkov Letnej školy, teda detí a ich rodičov konštatujeme, že prevládali kladné názory na priebeh a celkovo na organizáciu Letnej školy TFS. Taktiež sa dozvedáme, že účasť na Letnej škole viacerým deťom pomohla v nabratí sebavedomia, v predmetoch, ktoré im robia problém. Jediné uvádzané negatívum bola strava. Pre účastníkov TFS je Letná škola potrebný a praktický tréning pre ich ďalšiu prácu s deťmi. Majú k dispozícii mentora, ktorý im venuje po hodine dostatok času na rozbor. Z dôvodu, že Letnú školu navštevujú každý rok iné deti, nie je možné dlhodobé sledovanie akademických výsledkov týchto žiakov. Pozitívum však nachádzame v myšlienke pestovať v triedach kultúru úspechu – ak budem na sebe pracovať, tak sa to oplatí. Súhlasíme s danou motiváciou a to, ak dieťa zažije hoci aj malý úspech, či posun, motivuje ho to. Myslíme si, že stanovaný cieľ bol splnený a pozitívum príspevku vidíme v jeho autentickosti, teda priamej účasti autora na Letnej škole TFS.

Mojou prioritou ako učiteľky je inšpirovať deti a posúvať osobnostne vpred nielen ich, ale aj samu seba. Letná škola TFS mi ponúkla pohľad do zákulisia fungovania dobrovoľníckej činnosti programu TFS. Zistila som, že medzi členmi programu TFS funguje vysoká miera kooperácie a promptného riešenia situácii. Z osobnej skúsenosti by som účasť na Letnej škole odporučila každému pedagógovi, ktorý chce spoznať aj iné školské prostredie ako to v ktorom pracuje. Účasť na Letnej škole ma utvrdila v tom, že improvizácia, flexibilný prístup a dobrá nálada sú pri práci s deťmi nevyhnutné. Z účasti na Letnej škole som si okrem zážitkov, skúseností, sladkej odmeny odniesla aj výkres (obrázok 2 – princezná v ružovom), ktorý mi jedno dievčatko darovalo so slovami „To ste vy“. Vyvolalo to vo mne príjemný pocit a úsmev nielen preto, že postava na obrázku sa na mňa podobala.

Literatúra

ACKERMAN, R.; MACKENZIE, S. 2006. Uncovering teacher leadership. In *Educational Leadership*. vol. 63, no. 8. 2006.

ENGLISH, F. W. 2006. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Thousand Oaks. CA : SAGE Publications.

PUPALA, B.; KAŠČÁK, O.; REHÚŠ, M. 2020. Teachers for Slovakia: Tensions in the profession. In *Studia pedagogica*. 2020, vol. 25, no. 2, pp.102-109.

TEACH FOR ALL. 2020. *About us*. Dostupné na: <<https://teachforall.org/about#27101>>.

TEACH FOR SLOVAKIA. 2020. *Naše výsledky*. Dostupné na: <<https://teachforslovakia.sk/onas/nase-vysledky/>>.

TEACH FOR SLOVAKIA. 2020. *Posuň seba. Inšpiruj ďalších*. Dostupné na: <<https://teachforslovakia.sk/>>.

Autor

PaedDr. Lucia Branikovičová
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43, Trnava

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9
841 04 Bratislava
e-mail: lucia.branikovicova@tvu.sk

MOŽNOSTI KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU PRO SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKU

Alois Daněk

Abstrakt

Příspěvek si klade za cíl seznámit odbornou veřejnost s možnostmi kvalitativního výzkumného designu pro moderní speciální pedagogiku. Na základě našich realizovaných projektů zhodnotíme možnosti a výzvy, které kvalitativní metody přináší pedagogickým vědám. V příspěvku prodiskutujeme potřebu kritického myšlení a zamyslíme se nad dalším vývojem kvalitativních výzkumných metod.

ÚVOD

Od roku 2014 intenzivně zkoumáme prostředí školského zařízení pro výkon ústavní výchovy, Dětský domov Klánovice. Nejprve jsme se věnovali problematice vlivu hudebních aktivit na rozvoj edukačních a sociálních kompetencí dětí zde žijících. Zjištění jsme shrnuli v disertační práci Rozvoj hudebních aktivit v Dětském domově Klánovice inspirovaný programem El Sistema. Zcela jednoznačně se podařilo prokázat pozitivní dopad hudby na děti z tohoto specifického prostředí. Získané výsledky poukázaly na mezioborovost tématu, nové výzkumné otázky již nebylo možno zpracovat pouze v rámci hudebně výchovného paradigmatu. Proto jsme navázali na předchozí výzkum a pokračujeme v bádání primárně v rámci platformy speciální pedagogiky. Cílem tohoto příspěvku je představit výzkumný design připravované disertační práce Dětský domov–možnosti a výzvy v české společnosti 21. století. V příspěvku se budeme nejdříve věnovat zvoleným výzkumným metodám. V závěru prodiskutujeme možnosti kvalitativního výzkumu pro pedagogické vědy a zejména se zaměříme na modifikace, které jsme provedli na základě reflexe našich realizovaných výzkumů.

VÝZKUMNÝ DESIGN DISERTAČNÍ PRÁCE

Vycházeli jsme z kvalitativního výzkumného designu obhájené disertace Rozvoj hudebních aktivit v Dětském domově Klánovice inspirovaný programem El Sistema (Daněk, 2019). Současný výzkum probíhá ve stejném zkoumaném prostředí, pouze cílová skupina dětí se rozšířila. Informace jsou získávány z rozhovorů, z analýzy pedagogické dokumentace, významným nástrojem je pozorování. Získaná data následně zpracováváme za pomoci zakotvené teorie a interpretativní fenomenologické analýzy.

Rozhovory

Autor výzkumu působí ve zkoumaném prostředí jako vychovatel a metodik prevence. Respondenti jej tedy důvěrně znají a chápou jej jako přirozenou součást jejich domovského prostoru. Rozhovory probíhají nejen s dětmi, ale i s pedagogickými pracovníky, se zapojenými specialisty, s rodinnými příslušníky i s členy místní komunity. Upřednostňujeme rozhovory nestrukturované. Vycházíme z přesvědčení, že strukturované rozhovory jsou de facto formou dotazníku. Od použití dotazníku se v poslední době upouští. Dobře vedený rozhovor umožňuje navodit důvěrnou atmosféru mezi respondentem a tazatelem, což vede k větší otevřenosti (Váňová, Skopal, s. 49).

Pozorování

Můžeme říci, že pozorování patří mezi nejnáročnější metody kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 142). Jedná se o komplexní činnost, která klade požadavky na schopnosti jak pozorovací, tak i analytické. V našem výzkumu používáme pozorování zúčastněné a především dlouhodobé. Cílovou skupinu sledujeme při každodenních aktivitách, což nám umožní získat bohatý a jedinečný soubor informací. Máme unikátní příležitost být účastní téměř všech etap cyklu pobytu dítěte v Dětském domově Klánovice. Děti z Dětského domova jsou ze své podstaty velice opatrné vůči neznámým osobám. Na výzkumníky přicházející zvenku domova reagují vyloženě negativně. Buď výzkumníka ignorují, nebo se chovají podle výzkumníkova očekávání. Hovoříme o Efektu morčete, kdy si jsou zkoumané osoby vědomy toho, že jsou pozorovány (Disman, 1998, s. 132).

Analýza pedagogické dokumentace

Autor má přístup ke kompletní pedagogické dokumentaci zkoumaných dětí. Jsou to materiály, které jsou jinak odborné veřejnosti nedostupné. Jedná se o jedinečný soubor lékařských vyšetření, zpráv orgánů sociálně právní ochrany dětí, výstupy z pedagogicko-psychologických vyšetření a detailních kazuistik. Kazuistiky jsou pro kvalitativní výzkum velice důležité (Hendl, 2005, s. 104). Mezi výhody kazuistiky pro kvalitativní výzkum můžeme zařadit možnost zachycení specifik a jedinečností, které souvisí s případem. Mezi nevýhody patří bezesporu obtížná zobecnitelnost výsledků.

Zakotvená teorie

Zakotvená teorie je metoda kvalitativního výzkumu, jejíž vznik se datuje do 60. let minulého století. Zakotvená teorie je vhodná pro moderní akční pedagogický výzkum. Zakotvená teorie je induktivně odvozená ze zkoumaného jevu. Používá se příměr pevně ukotvených nohou ve zkoumaném fenoménu a hlavy v oblacích, kde hledáme inspiraci. Zakotvená teorie nám umožňuje komplexní pochopení zkoumaného jevu. Na začátku výzkumu neformulujeme teorie, které bychom dále potvrzovali, nebo hledali (Řiháček, 2013, s. 46). Přístupujeme k problému s otevřenou myslí, odvrhujeme možná konfirmační zkreslení, snažíme se o maximální objektivitu. Zakotvená teorie je systematickým shromažďováním dat o zkoumaném jevu a průběžnou analýzou těchto údajů, získané poznatky jsou dále analyzovány a doplňovány. Proces výzkumu je kontrolován pouze objevujícími se teoriemi, průběžně vytváříme předběžné koncepty a analytické hypotézy. Intenzivní sběr a analýza dat je aktuální do okamžiku, kdy nastane teoretická saturace. Teoretickou saturací označujeme stav, kdy se nám již neobjevují nové skutečnosti a získaná data se opakují. Základním nástrojem zakotvené teorie jsou tři úrovně kódování zkoumaného. Otevřené kódování nám pomáhá pojmenovat jevy a vztahy. Další úroveň je kódování axiální, kdy se snažíme data utřídít do kategorií. Následuje kódování selektivní, kdy již hledáme nadřazenou kategorii, která nám poskytne novou teorii (Strauss, Corbin, 1999).

Interpretativní fenomenologická analýza

Také interpretativní fenomenologická analýza je moderní kvalitativní metoda výzkumu. Je poměrně mladá, vzniká v 90. letech minulého století. Původně byla především používána v psychologii. Tak jako zakotvená teorie tato metoda hledá esenci děje, jevu, zkušenosti. Již ze svého názvu teoreticky vychází z fenomenologie. Fenomenologie se snaží analyzovat fakty tak, aby vystoupily především esenciální skutečnosti. Interpretativní fenomenologická analýza může být chápána nikoli jako metoda sama, ale spíše jako postoj výzkumníka ke zkoumanému problému. Hlavním cílem této ne zcela často využívané metody je detailně prozkoumat svět zkoumaného jedince, jak vnímá svět a jak si vysvětluje životní situace (Smith, 2008, s. 57). Interpretativní fenomenologická analýza se snaží být součástí analyzovaného procesu. Tvrdí,

že pro objektivní výstup je nezbytně nutná subjektivní zkušenost. Je vždy ovlivněna osobou výzkumníka. Klade důraz na pohled na zkoumanou problematiku zevnitř samotného prostředí. Tato metoda pracuje na dvoustupňové analýze. Respondent označuje chápání své zkušenosti, výzkumník se snaží pochopit respondenta. Interpretativní fenomenologická analýza je induktivní a idiografická metoda. Je označována jako ideální pro oblasti, kde chybí teorie. Metoda nabízí výzkumníkovi poměrně velkou volnost, je chápána jako vhodná metodika pro zkoumání ne zcela běžných prostředí (Kostíková, Čermák in Řiháček, 2013, s. 9).

Zjištěné klady a možné výzvy prezentovaného designu

Vzhledem k pravidelnému a častému kontaktu s respondenty jsme schopni zachytit informace, které by jinak mohly být opominuty. S respondenty trávíme ve zkoumaném prostředí masivní časovou dotaci. Značnou roli zde hraje ochota respondentů se do výzkumu zapojit. Ačkoli jsme schopni díky našemu kvalitativnímu výzkumnému designu získat hluboký vhled do zkoumaného prostředí, nelze naše závěry zobecňovat. V průběhu výzkumu je třeba neustále prověřovat důvěryhodnost informací (Váňová, Skopal, 2002, s. 130) a dbát na kritické myšlení. Zjevným limitem tohoto výzkumného designu je jeho časová náročnost. Výzkumník není schopen realizovat větší počet výzkumných projektů založených na podobném kvalitativním designu. Ačkoli přítomnost výzkumníka je prezentovaná jako značná výhoda, jsme si vědomi možného ovlivnění objektivitu výzkumníka právě jeho intenzivním zapojením ve zkoumaném prostředí. Pevné propojení se zkoumaným prostředím může vést k situaci, kdy při personální obměně výzkumníka respondenti ztratí ochotu spolupracovat.

ZÁVĚR

Výzkum je komplexní činnost, která vyžaduje nasazení všech výzkumníkových sil (Gavora, 2010). V zájmu vědecké objektivitu je třeba využívat bohatší paletu výzkumných metod a pevně si osvojit dovednost triangulace (Denzin, 1989, s. 23). K našemu výzkumu přistupujeme jako k živému procesu a snažíme jej cizlovat a eliminovat možné nedostatky. Otázku obtížné zobecnitelnosti plánujeme vyřešit předběžnou zprávou o výsledcích našeho výzkumu, kterou ve finální fázi tvorby disertační práce předložíme k revizi kolegům z ostatních dětských domovů. Jejich zpětná vazba ukáže, jestli naše výsledky jsou reflexí na realitu dětských domovů, nebo jsou pouze platné pro zkoumaný dětský domov. Zpětnou vazbu také získáváme na odborných konferencích. Jsme přesvědčeni, že výzkumný model současné disertační práce má potenciál získat podnětné informace. A právě kvalitativní výzkum nám umožňuje proniknout blíže k pochopení zkoumaného fenoménu. Jeví se jako vhodný zejména při zkoumání měkkých témat a při práci s menšími cílovými skupinami. Kvalitativní výzkum sice klade značné nároky na výzkumníka, který si musí být během celého výzkumného procesu vědom rizika konfirmačního zkreslení a naprosté nezbytnosti kritického myšlení. Ale tato náročnost je zanedbatelná v porovnání s bohatostí výsledků, které je kvalitativní výzkum schopen přinést. V současné rapidně se měnící společnosti vyvstávají nová a nová výzkumná témata, pro která je kvalitativní výzkum vhodný svojí flexibilitou. Jsme přesvědčeni, že kvalitativní výzkum má pevné místo v pedagogických vědách, zejména pro speciální pedagogiku.

Literatura

DANĚK, A. 2019. *Rozvoj hudebních aktivit v Dětském domově Klánovice inspirovaný programem El Sistema*. Disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita.

DENZIN, N. K. 1989. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 3rd ed. vyd. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall. ISBN 978-0-13-774381-0.

DISMAN, M. 1998. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-141-2.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné na: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>>.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-040-5.

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

SMITH, J. A. ed. 2008. *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. 2nd ed. Los Angeles, Calif: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-3083-3.

STRAUSS, A. L., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. 2002. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice: vysokoškolská učebnice*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0435-3.

Autor:

PhDr. Alois Daněk, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha
e-mail: danek@ddklanovice.cz

EXPERIMENTÁLNY VÝSKUM - MULTIPERSPEKTÍVNA ANALÝZA DOKUMENTÁRNYCH FILMOV VO VÝUČBE DEJEPISU

Petra Gereková

Abstrakt

Dejepisná výučba by mala klásť dôraz na rozvíjanie kritického myslenia u študentov, ako aj na uvažovanie o dejinách v širších súvislostiach. Práve dokumentárne filmy a multiperspektívny prístup je vhodné využívať k tomuto účelu. Cieľom predkladaného príspevku je preto predstaviť predvýskum v podobe pedagogického experimentu, v rámci ktorého sme overovali účinnosť metódy multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov na vyučovaní dejepisu. Očakávaný prínos predvýskumu vidíme v tom, že sme si priamo vyskúšali aplikovanie nového spôsobu výučby, pričom nám to umožnilo odstrániť chyby pred riadnym (vlastným) výskumom, ktorý budeme realizovať o rok.

ÚVOD

Pedagogický experiment patrí medzi metódy kvantitatívneho výskumu, nakoľko sa údaje získané z jeho realizácie analyzujú pomocou kvantitatívnych štatistických techník, prostredníctvom ktorých sa overuje pravdivosť hypotézy (Kothari, 2013). Vzhľadom na to, že experiment v pedagogike vyniká v schopnosti dokázať ako jeden edukačný jav vplýva na iný, voľba výskumnej metódy bola pre potreby nášho bádania jednoznačná. Používa sa totiž na zisťovanie efektivity, výsledkov či dôsledkov vplyvu nejakej inovácie, zmeny zavedenej do pedagogickej reality (Tomšík, 2017), v našom prípade novej vyučovacej stratégie - multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov. Ide o snahu nazerať na historické udalosti, procesy a javy z viacerých uhľov pohľadu prostredníctvom práce s dokumentami.

Experiment sa často považuje za „zlatý štandard“ spomedzi výskumných dizajnov, pri jeho realizácii však musia byť splnené jedny z najprísnejších kritérií. Má vlastnosti vysvetľujúceho bádania, kde je cieľom preskúmať vzťahy medzi dvomi faktormi, príčinou a následkom (Bhattacharjee, 2012). Nevyhnutne býva doplnený inými výskumnými nástrojmi na získanie údajov o subjektoch (zúčastnených osobách) experimentu – test, dotazník, pozorovanie, škálovanie, sociometria atď. Nimi zisťujeme charakteristiky subjektov – a to pred i po skončení experimentu. Využívanie tejto metódy je teda veľmi náročné a vyžaduje teoretické znalosti a skúsenosti výskumníka. Okrem toho má samozrejme aj svoje nevýhody, tou najvýraznejšou je určite časová a finančná náročnosť (Tomšík, 2017).

PRÍPRAVA EXPERIMENTU

Cieľom predvýskumu bolo v prvom rade odstrániť prípadné chyby a omyly pred zrealizovaním riadneho výskumu, v ktorom chceme analyzovať vplyv multiperspektívneho prístupu k dokumentárnym filmom vo výučbe dejepisu na štruktúru vedomostí študentov. Podarilo sa nám splniť všetky jeho podstatné atribúty a to, že prebehol vo všetkých etapách, vrátane testovania hypotézy, štatistického spracovania výsledkov a vyvodenia záverov. Takisto sme v ňom overili tie metódy a techniky, s ktorými počítame aj pri vlastnom výskume. Bolo to užitočné, nakoľko sme si uvedomili rôzne nedostatky, ktorým sa neskôr môžeme úspešne vyhnúť. Zmenšili sme tak riziko použitia nevhodnej metódy či techniky a výsledné dáta prispeli k spresneniu formulácie problémov.

Výskumná otázka a hypotéza

Nasledovnú výskumnú otázku sme sformulovali na základe vyššie spomínaných cieľov: Aký je vplyv používania multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov vo výučbe dejepisu na vedomosti študentov? Nemenej významnú úlohu zohráva určenie hypotézy. Ide o predikciu, v rámci ktorej výskumník predkladá domnienku o výsledku vzťahu medzi skúmanými atribútmi a v priebehu bádania ju testuje. Samozrejme, nejedná sa o číry odhad, ale daná predpoveď sa musí zakladať na zisteniach z predchádzajúcich výskumov, ako aj z odbornej literatúry (Creswell, 2011). Na základe toho sme sa rozhodli vytvoriť hypotézu, ktorá znie: Vyučovanie dejepisu prostredníctvom multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov je efektívnejšie z hľadiska osvojených vedomostí u študentov ako vyučovanie bez uplatňovania multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili študenti tretieho ročníka osemročného gymnázia v Bratislave. V záujme zachovania anonymity nebudeme podávať bližšie informácie v podobe presného názvu školy a i. Výskumná vzorka pozostávala z dvoch tried, 3. A a 3. B. Spolu sa experimentu zúčastnilo 47 participantov, v 3. A to bolo devätnásť študentov a v 3. B dvadsaťosem.

Výskum sme uskutočnili na základe dostupného výberu. Pri realizácii pravého experimentu by mal byť výber vykonaný tým najprísnejším náhodným spôsobom, v našom prípade však ide o kváziexperiment, ktorý sa vyznačuje nedostatkom náhodnosti pri výbere subjektov. V školskom prostredí je totiž reálnejšie vykonať dostupný výber, nakoľko triedy sú fixné a obyčajne nemožno žrebovaním zostavovať umelé skupiny podľa predstáv experimentátora (Creswell, 2011). Snažili sme sa to ošetriť aspoň tým, že pri voľbe experimentálnej a kontrolnej skupiny sme zvolili náhodné losovanie. Jeho výsledkom bolo, že 3. A sa stala experimentálnou (prebiehalo tu experimentálne pôsobenie) a 3. B kontrolnou triedou (neprebíhalo tu experimentálne pôsobenie).

Závislá a nezávislá premenná

Ďalšími základnými pojmami, nevyhnutnými pre uskutočnenie experimentu sú nezávislá a závislá premenná. Jednoducho povedané, premenná, ktorá spôsobuje daný efekt, sa nazýva nezávislá premenná. Naopak, tá, ktorá sa vplyvom nezávislej premennej zmení, je závislá premenná (Bačíková, Janovská, 2018). V našom prípade je nezávislou premennou multiperspektívna analýza dokumentárnych filmov a závislou premennou úroveň vedomostí študentov.

PRIEBEH EXPERIMENTU

Experiment sa organizuje tak, aby boli skupiny na jeho začiatku čo najviac rovnocenné. To znamená, že aby mali podobné tie vlastnosti, ktoré podstatným spôsobom vplývajú na závislú premennú. V našom prípade je to akademická úroveň v predmete dejepis, ktorú sme zisťovali priemerom koncoročných známok z predchádzajúcich dvoch ročníkov. V školskom roku 2018/2019 dosiahla vtedajšia 1.A v koncoročnej klasifikácii známok priemer v hodnote 1,18; kým 1.B 1,39. Rozdiely medzi oboma triedami sa však v nasledujúcom akademickom roku 2019/2020 zmazali, keďže vtedajšia 2.A a 2.B dosiahli zhodný priemer v hodnote 1,2.

Pretest a posttest

Na to, aby sme zistili, nakoľko sú si experimentálna a kontrolná skupina podobné, sme museli vykonať aj vstupné meranie, čiže pretest. Ten sme obom triedam zadali prezenčnou formou 22. septembra 2020 (utorok) na piatej vyučovacej hodine, čiže u oboch skupín prebehlo

v rovnakom čase a za rovnakých podmienok. Išlo o vedomostný test týkajúci sa posledných učív zameraných na medzinárodnú situáciu pred prvou svetovou vojnou.

Pri vytváraní nášho experimentálneho plánu sme sa rozhodli, že obe skúmané triedy odučí ten istý učiteľ, teda autorka výskumu. Experiment prebiehal od 22. septembra do 22. októbra 2020, čiže presne mesiac. Samotná výučba témy prvej svetovej vojny sa konala na piatich vyučovacích hodinách v 3. A a v rámci rovnakého počtu hodín v 3. B.

Akonáhle sa experiment realizoval, jeho závislú premennú bolo treba odmerať a to u experimentálnej i kontrolnej skupiny subjektov. Toto výstupné meranie sa nazýva posttest. Išlo o vedomostný test z nového učiva – tematický celok o prvej svetovej vojne. Overovali sme ním vplyv nezávislej premennej na závislú premennú. Opäť sme ho zadali v rovnakom čase a za rovnakých podmienok u oboch tried. Problémom bolo, že nám do predvýskumu vstúpila zhoršujúca sa situácia spôsobená pandemiou koronavírusu, nakoľko na stredných školách došlo 12. októbra 2020 k prechodu od prezenčného k dištančnému vzdelávaniu. Z toho dôvodu sme poslednú hodinu v experimentálnej skupine museli odučiť online (v kontrolnej skupine sme stihli celé učivo prebrať ešte pred týmto dátumom). Obe triedy však museli posttest vyplňať online cez Edupage a to 22. októbra 2020 (štvrtok) na piatej vyučovacej hodine. V preteste aj postteste mohli študenti získať maximálne 64 bodov. Oba vedomostné testy obsahovali 10 otázok rovnakého typu. To znamená, že keď sme pri vstupnom meraní použili slepú mapu, pri výstupnom meraní sme ju zaradili tiež. Tým sme podporili spoľahlivosť experimentu.

Použitý materiál

V experimentálnej skupine sme samozrejme pracovali s viacerými dokumentárnymi filmami od tvorcov rôznych národností. Nepoužili sme celé filmy, ale len ich časti, ktoré sme zostrihali v špeciálnom programe na to určenom - *Wondershare Filmora* (autorstvo máme ošetrované cez § 44 zákona č. 185/2015 Z. z.). Pri prezentácii úryvkov dokumentov je nevýhodou neznalosť kontextu filmu, naopak, výhodou je možnosť vybrať si kľúčovú scénu, zameranú na cieľ výučby a dostatok času na didaktické spracovanie (Čapek, 2015). Ďalej sme v experimentálnej skupine pracovali s piatimi vlastnými porovnávacími tabuľkami. Nižšie prikladám jednu z nich (tabuľka č. 1). Základom všetkých vyučovacích hodín tu bolo sledovanie ukážok dokumentárnych filmov, vyplňanie porovnávacích tabuliek a následná frontálna diskusia.

Čo sa týka kontrolnej skupiny, permanentne sme tam používali jednu prezentáciu na tému prvá svetová vojna vytvorenú v programe *Microsoft PowerPoint*. Okrem toho sme pre študentov na každú hodinu vytvárali aj vlastné aktivity v tomto poradí: hľadanie chýb v texte, myšlienková mapa, tajnička, spájanie pojmov a napokon záverečná aktivita v podobe pexesa. Za úlohu mali aj analýzu propagandistických plagátov a 14 bodov prezidenta Woodrowa Wilsona.

Tabuľka č. 1

Rakúsky film sarajevský atentát	Britský film sarajevský atentát
Rakúsky film ultimátum	Americký film ultimátum
Ruský film vstup do vojny	Nemecký film vstup do vojny
Nemecký film začiatok vojny	Rakúsky film začiatok vojny
Ruský film Marna a Tannenberg	Nemecký film Marna a Tannenberg

VÝSLEDKY EXPERIMENTU

Z výsledkov predvýskumu vyplynuli nasledujúce zistenia uvedené v tabuľke č. 2:

Tabuľka č. 2

TRIEDY	PRETEST		POSTTEST		ZLEPŠENIE	
	Priemerný počet bodov na žiaka	Percentná úspešnosť	Priemerný počet bodov na žiaka	Percentná úspešnosť	V bodoch	V percentách
3. A- experimentálna	36,47	56,99%	52,89	82,65%	16,42	25,66%
3. B- kontrolná	46,29	72,32%	57,82	90,35%	11,54	18,02%
TRIEDY	PRETEST		POSTTEST		ZLEPŠENIE	
	Počet bodov na žiaka (medián)	Štandardná odchýlka	Počet bodov na žiaka (medián)	Štandardná odchýlka	Zmena mediánu	Zmena št. odchýlky
3. A- experimentálna	37,00	9,88	55,00	4,51	18,00	-5,37
3. B- kontrolná	46,00	7,24	59,50	5,50	13,50	-1,74
1.	farebné zvýraznenie označuje hodnoty, ktoré sú v porovnaní s hodnotami zvýraznenými ako 2. menšie					
2.	farebné zvýraznenie označuje hodnoty, ktoré sú v porovnaní s hodnotami zvýraznenými ako 1. väčšie					
3.	farebné zvýraznenie označuje triedu, ktorá sa zlepšila menej výrazne					
4.	farebné zvýraznenie označuje triedu, ktorá sa zlepšila výraznejšie					

Ďalšie základné zistenia už vyplývajú z merania pomocou dvoch štatistických testov vhodných na porovnanie týchto dvoch skupín. Mann-Whitneyho U-test aj Wilcoxonov test slúži na výpočet rozdielov v poradových dátach medzi dvomi súbormi subjektov a určuje štatistickú významnosť rozdielu medzi poradovými dátami (Gavora, 2010). Oba merajú to isté, rozdiel medzi nimi spočíva len v tom, že druhý menovaný sa používa pri párových (párovaných) dátach. Zo zistení vyplýva, že rozdiel medzi pretestom a posttestom u kontrolnej a experimentálnej skupiny bol štatisticky významný a kontrolná skupina (3. B) dosiahla štatisticky významne vyššie skóre v preteste aj postteste než experimentálna skupina (3. A). Z celkových výsledkov je zjavné, že pri experimentálnej skupine došlo k zlepšeniu po experimentálnom pôsobení, aj keď to isté môžeme povedať aj o kontrolnej skupine, kde takéto pôsobenie ani neprebehlo. Je však evidentné, že experimentálna skupina sa oproti pretestu v postteste aspoň z hľadiska percent zlepšila o viac než kontrolná skupina. Pri takejto malej vzorke participantov je však náročné to dokázať. Našu hypotézu teda nemôžeme ani prijať ani odmietnuť, nakoľko nám do výskumu vstúpili iné faktory, ktoré mohli ovplyvniť výsledky. S týmito pridruženými problémami sa budeme musieť vysporiadať v priebehu ďalšieho bádania.

LIMITY PREDVÝSKUMU

Najväčším limitom predvýskumu bolo, že kontrolná skupina bola už od začiatku na vyššej vedomostnej úrovni z dejepisu než experimentálna skupina a teda nemali rovnakú štartovaciu čiaru. Tieto počiatočné rozdiely sa za celú dobu „nevyrovnali“ a skupiny tak neboli rovnocenné v kľúčovom aspekte. Rozdiely medzi nimi teda pravdepodobne neboli spôsobené len vplyvom nezávislej premennej, ale aj rozdielmi medzi vlastnosťami oboch skupín.

Ďalším problémom bola už spomínaná celosvetová pandémia vírusu COVID-19, ktorá výrazným spôsobom narušila spočiatku bezproblémový priebeh predvýskumu. Kým pretest mohli študenti písať priamo v škole pod dozorom pedagógov, posttest už vyplňali online bez akéhokoľvek dohľadu. Aj to mohol byť jeden z dôvodov, prečo študenti dosiahli pri výstupnom meraní zreteľne lepší výsledok než pri vstupnom meraní. Tento experiment preto nemôžeme považovať za validný, nakoľko sa nedá stopercentne hovoriť o tom, že zmena závislej premennej skutočne prebehla len vplyvom nezávislej premennej. Nevieme totiž vylúčiť ani iné alternatívne vysvetlenia ich vzťahu (Creswell, 2011).

Na druhej strane, podarilo sa nám eliminovať jednu významnú nežiaducu premennú - osobnosť učiteľa. Zabezpečili sme, aby v oboch skupinách zúčastňujúcich sa experimentu vyučovala dejepis rovnaká učiteľka – autorka predvýskumu. Tým pádom neprichádzalo do úvahy, aby rozdielna úroveň práce dvoch pedagógov ovplyvnila výsledky študentov.

ZÁVER

Na Slovensku úplne absentuje výskum špecificky zameraný na zisťovanie efektivity multiperspektívneho princípu vo výučbe dejepisu. Vnímame to ako príležitosť na otvorenie debaty a obohatenie aktuálnych poznatkov o nové nápady a myšlienky. V oblasti dokumentárnych filmov nám zase chýba skúmanie odhaľujúce podrobnejší a celistvejší obraz týkajúci sa toho či a ako presne pedagógovia na vyučovacích hodinách dejepisu pracujú s dokumentárnymi filmami. Pokiaľ ide priamo o experimentálny výskum overujúci účinnosť multiperspektívneho prístupu pri práci s dokumentárnym filmom, v zahraničí ani na Slovensku sa neuskutočnilo žiadne bádanie tohto typu.

V našom bádani preto plánujeme naďalej pokračovať v snahe dospieť k finálnym výsledkom ohľadom efektívnosti multiperspektívneho prístupu k dokumentárnym filmom. Táto počiatočná fáza slúžila na prvú evidenciu dát, ozrejmienie nejasností a zbieranie potrebných odpovedí. Význam tohto výskumu spočíva aj v tom, že v prípade pozitívnych zistení následne môžeme ukotviť tematiku aj v praxi a to vytvorením mediálneho súboru dokumentárnych

filmov vhodných pre výučbu aj s metodikou opisujúcou využívanie multiperspektivity určenú pre učiteľov dejepisu na gymnáziách.

Literatúra

BAČÍKOVÁ, M., JANOVSÁ, A. 2018. [online] *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva*. Košice : Šafárikpress, 154 p. Dostupné na: <<https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/zaklady-metodologie-ped-psych-vyskumu-web.pdf>>.

BHATTACHERJEE, A. 2012. [online] *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. Tampa : University of South Florida, 149 p. ISBN 978-1475146127. Dostupné na: <file:///C:/Users/gerekova5/Downloads/Social%20Science%20Research_%20Principles%20Methods%20and%20Practices.pdf>.

CRESWELL, W. J. 2011. *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Lincoln : University of Nebraska, 650 p. ISBN 978-0-13-136739-5.

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha : Grada, 604 p. ISBN 978-80-247-3450-7.

GAVORA, P. a kol. 2010. [online] *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Dostupné na: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>>.

KOTHARI, R. C. 2013. *Research methodology. Methods and Techniques*. Naí Dillí: New age international publishers, 401 p. ISBN 978-81-224-2488-1.

TOMŠÍK, R. 2017. *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách. Úvod do metodológie a štatistického spracovania*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 507 p. ISBN 9788055812076.

Autor:

Mgr. Petra Gereková

Katedra histórie

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

email: gerekova5@uniba.sk

PILOTNÉ OVERENIE PRIEBEŽNÝCH DIDAKTICKÝCH TESTOV Z UČIVA PRÍRODOVEDY PRE 3. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Tatiana Glittová

Abstrakt

V príspevku prezentujeme výsledky pilotného overovania nami konštruovaných priebežných didaktických testov z učiva prírodovedy pre 3. ročník základnej školy. Analyzujeme pilotné overenie šiestich priebežných didaktických testov z prírodovedného učiva zo 4 tematických celkov: Objavujeme neživú prírodu a skúmame prírodné javy - dva priebežné testy, Objavujeme ľudské telo - jeden priebežný test, Objavujeme živočíchy - dva priebežné testy, Objavujeme rastliny a huby - jeden priebežný test. Pilotného overovania priebežných testov sa zúčastnilo 14 žiakov, z tohto počtu bolo sedem dievčat. V jednotlivých tabuľkách prezentujeme špecifikáciu jednotlivých testových úloh, základné informácie o jednotlivých priebežných testoch. Výsledky pilotáže prezentujeme v jednotlivých tabuľkách a grafoch. Pre každý priebežný didaktický test sme vypočítali: aritmetické priemery, medián, rozptyl, smerodajné odchýlky, variačné rozpätia i variačné koeficienty.

ÚVOD

Prírodovedná gramotnosť je definovaná v medzinárodnej štúdii PISA 2006 (s. 29) ako „schopnosť používať vedecké poznatky, identifikovať otázky a vyvodzovať dôkazmi podložené závery na pochopenie a tvorbu rozhodnutí o svete prírody a zmenách, ktoré v ňom v dôsledku ľudskej aktivity nastali.“

V koncepte PISA meraní je možné rozlíšiť 3 aspekty prírodovednej gramotnosti: 1. Základná znalosť kľúčových vedeckých pojmov (napr. vývoj, pohyb). 2. Ovládanie typických prírodovedných spôsobov myslenia a pracovných postupov (napr. logické uvažovanie, argumentácia). 3. Spôsobilosť tieto vedomosti a zručnosti zmysluplne a primerane využiť v bežných životných situáciách.

Mieru osvojeného učiva si učiteľ preveruje skúšaním žiaka z danej látky, alebo zisťuje osvojenie učiva testom. Ak má byť písomka didaktickým testom, potrebuje učiteľ podľa Tureka (2005) poznať zdôvodnené odpovede na otázky: Koľko úloh má obsahovať didaktický test? Prečo sú v DT práve tieto a nie iné úlohy? Aká je validita, reliabilita DT?

Gavora (2015) je toho názoru, že konštruktér testu si pripravuje test postupne. Vytvára predbežné položky, úlohy testu. Zadáva ich cieľovej skupine osôb. Zisťuje, ako úspešne ich riešili. Gavora (2015) dodáva, že analýza výkonu v jednotlivých položkách DT poskytne veľmi cenné informácie a odhalí slabiny testu.

Podľa Kyriacoua (1996) sú testy učiteľa určené na posúdenie toho, do akej miery zvládli žiaci výukové ciele predmetu.

Potom musíme vedieť, či budeme robiť vstupné, priebežné, či výstupné testy. Pasch (2005) hovorí, že s diagnostikovaním vstupnej úrovne vedomostí žiakov pomocou priebežných testov súvisia dve otázky: Pomocou akých metód získavame informácie a ktorú látku a informácie budeme hodnotiť. Priebežné testovanie môžeme previesť formálnymi i neformálnymi metódami. Priebežný test nám pomôže upraviť výučbu, podľa potrieb žiakov v triede.

Podľa Kyriacoua (1996) krátke testy, ktoré učiteľ sám navrhuje, môžu byť pre žiakov motiváciou k učeniu. Sú zároveň prípravou na vyučovanie. Učiteľovi DT poskytujú informácie o tom, ako žiaci uspeli. Pravidelné zaraďovanie testov do učenia, učí žiakov systematickému overovaniu nového učiva. Do hodnotiacej činnosti učiteľa v triede, okrem iného zaraďujeme aj testy, písomné práce navrhované učiteľom.

Definitívnu predstavu o vlastnostiach testu podľa Bernátovej (2003) získame až po dôkladnom overení testu na vzorke žiakov.

Na žiakovú výkonnosť počas testovania vplýva aj klíma v triede. Žiakova výkonnosť v triede môže klesať aj únavou. Podľa Lapitku (1996) musíme tento fakt brať na vedomie, ako objektívnu skutočnosť, ktorá určitým spôsobom zníži reliabilitu merania. Autor dodáva, že autor testu by si mal najprv overiť reliabilitu testu a potom systematicky hľadať zdroje chýb.

PILOTNÉ OVERENIE PRIEBEŽNÝCH DIDAKTICKÝCH TESTOV Z UČIVA PRÍRODOVEDY PRE 3. ROČNÍK

V našej dizertačnej práci navrhujeme banku testových úloh, ktoré sme priebežne overovali v pilotnom testovaní šiestich priebežných didaktických testov zo štyroch tematických celkov učiva prírodovedy pre 3. ročník. V príspevku prezentujeme výsledky pilotného overenia šiestich nami skonštruovaných didaktických testov, z tematických celkov: Objavujeme neživú prírodu a skúmame prírodné javy - dva testy, Objavujeme ľudské telo - jeden test, Objavujeme živočíchy - dva testy, Objavujeme rastliny a hub - jeden test. Tabuľka 1 je prehľadom informácií, z ktorých sme vychádzali pri tvorbe testových úloh z učiva prírodovedy 3. ročníka ZŠ, pričom obsah učiva dvoch väčších tematických celkov (1. a 3.) bol rozdelený do dvoch priebežných didaktických testov.

Tabuľka 1: Špecifikácia testových úloh podľa Niemiarkovej taxonómie kognitívnych cieľov

Špecifiká úloh jednotlivých DT							
Tematický celok		1. 1. časť	1. 2. časť	2.	3. 1. časť	3. 2. časť	4.
Úlohy na:	DT	1.	2.	3.	4.	5.	6.
zapamätanie		1, 2,8,9	1,3,4,7, 8,9	1,2,3,5, 6,9	1,3,4,5,6, 7,8,10,11	3,4,5,6,8, 10,	1,2,4,6,7 ,10
porozumenie		3,4,5,6,7	2,6,	4,7,8,	2,9,12	1,7,9,	5,9,
transfer		10	5,10	10	-	2, 11	3,8,11
Spolu úloh		10	10	10	12	11	11

Zdroj: Vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Prehľad informácií o priebežných didaktických testoch

Pilotné overenie didaktických testov v prírodovede 3. roč. ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> • Tematický celok: Objavujeme neživú prírodu a skúmame prírodné javy 2 testy • Tematický celok: Objavujeme ľudské telo 1 test • Tematický celok: Objavujeme živočíchy 2 testy • Tematický celok: Objavujeme rastliny a huby 1 test 												
Dokonalosť prípravy testov	<ul style="list-style-type: none"> • neštandardizované 												
Charakteristika, meraná v našich testoch	<ul style="list-style-type: none"> • testy výkonu 												
Povaha činnosti testovaných	<ul style="list-style-type: none"> • kognitívna 												
Počet testov v pilotnom testovaní	<ul style="list-style-type: none"> • 6 												
Interpretácia výkonu	<ul style="list-style-type: none"> • testy relatívneho výkonu (rozlišujúce) 												
Časové zaradenie	<ul style="list-style-type: none"> • formatívne (priebežné) 												
Tematický rozsah	<ul style="list-style-type: none"> • monotematické 												
Miera objektivity skórovania	<ul style="list-style-type: none"> • objektívne skórovateľné 												
Počet testovaných	<ul style="list-style-type: none"> • 14, z toho 7 dievčat, 7 chlapcov 												
ŠVP a učebnica	<ul style="list-style-type: none"> • Obsahový a výkonový štandard pre vyučovací predmet prírodoveda • Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ 												
Autorky učebnice:	<ul style="list-style-type: none"> • R. Dobišová Adame, O. Kováčiková 												
Cieľ didaktického testu	<ul style="list-style-type: none"> • získať objektívne informácie o výkone žiakov vo vybraných tematických celkoch učiva, • poskytnúť spätnú väzbu, prehľad o osvojených vedomostiach a zručnostiach žiakov, • zvyšovať kvalitu prírodovedného vzdelávania 												
Charakteristika testu	<ul style="list-style-type: none"> • priebežné didaktické testy 												
Využitie formy testových úloh	<ul style="list-style-type: none"> • usporiadacia, • produkčná, • dichotomická, • s výberom odpovede, • prirad'ovacia, • doplňovacia - vyvod' záver 												
Zameranie úloh	<ul style="list-style-type: none"> • na zapamätanie, na porozumenie, na aplikáciu 												
Čas riešenia	<ul style="list-style-type: none"> • 30 minút 												
Počet testových úloh	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1.test</th> <th>2.test</th> <th>3.test</th> <th>4.test</th> <th>5.test</th> <th>6.test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10</td> <td>10</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>11</td> </tr> </tbody> </table>	1.test	2.test	3.test	4.test	5.test	6.test	10	10	10	11	12	11
1.test	2.test	3.test	4.test	5.test	6.test								
10	10	10	11	12	11								

Zdroj: Vlastné spracovanie

Maximálne skóre (body)	1.test	2.test	3.test	4.test	5.test	6.test
	18	12,5	13	15,5	11,5	21
Skórovanie testových úloh	<ul style="list-style-type: none"> • testová úloha na zapamätanie (0,5 – 1,0 bod), • testová úloha na porozumenie (2 body), • testová úloha na aplikáciu (3 body) 					

VÝSLEDKY PILOTÁŽE ŠIESTICH PRIEBEŽNÝCH DIDAKTICKÝCH TESTOV

Priebežné didaktické testy bol pilotované na vzorke 14 náhodne vybraných žiakov 3. ročníka. Test riešilo 7 dievčat a 7 chlapcov. Pilotáž bola realizovaná v šk. roku 2019/2020. Každý žiak mal svoj vlastný test do ktorého vpisoval odpovede. V tabuľke 3 prezentujeme úspešnosť riešenia testov jednotlivými žiakmi.

Úspešnosť 1. testu (Objavujeme neživú prírodu) bola 64,05%. z toho úspešnosť dievčat tvorilo menej percent, iba 30,95 %. Chlapci dosiahli úspešnosť 33,10 %. Väčšinu úloh zvládli lepšie chlapci. Najnižší výsledok dosiahli v úlohe č. 10 – Vyvod' záver, prečo sa niekedy na snehu ťažko sánkuje a lyžuje? Spoločne dosiahli 23,81 %, z toho u dievčat bola úspešnosť 9,52 %. U chlapcov to tvorilo 14,29 %. Vyvodenie záverov robilo žiakom problém.

Úspešnosť 2. testu (Objavujeme neživú prírodu 2) celkovo bola 52,08%, z toho úspešnosť dievčat tvorilo menej percent, iba 25,77 %. Chlapci na tom boli lepšie, dosiahli úspešnosť 26,31%. Graf ukazuje, že v šiestich úlohách mali chlapci vyššiu úspešnosť, ako dievčatá.

Úspešnosť 3. testu (Objavujeme ľudské telo) celkovo bola 63,44 %, z toho úspešnosť dievčat tvorilo menej percent, 31,56 %. Chlapci na tom boli lepšie, dosiahli úspešnosť 31,88 %. Graf ukazuje, že v štyroch úlohách mali chlapci vyššiu úspešnosť, ako dievčatá.

Úspešnosť 4. testu (Objavujeme živočíchy I.) všetci spolu bola 64,99 %, z toho úspešnosť dievčat tvorilo 35,39 %, čo je viac ako chlapci, dosiahli 29,60 %.

Úspešnosť 5. testu (Objavujeme živočíchy II.) celkovo bola 67,11 %, z toho úspešnosť dievčat tvorilo menej percent, 31,40 %. Chlapci dosiahli úspešnosť 35,71 %. Graf ukazuje, že v šiestich úlohách mali chlapci vyššiu úspešnosť, ako dievčatá.

Žiaci v 5. priebežnom teste dosiahli priemernú úspešnosť riešenia 67,11 %, (bola najvyššia zo všetkých testov) z toho dievčatá dosiahli úspešnosť 31,40 %. Najnižšiu úspešnosť dosiahli žiaci v 6. priebežnom teste. Bolo to 37,34 %, pričom chlapci dosiahli úspešnosť riešenia len 18,56 %. Úspešnosť riešenia jednotlivých testových úloh sa pohybovala od 10 % do 93,33 %.

Úspešnosť 6. testu (Objavujeme rastliny a huby) celkovo bola 37,34 %, z toho úspešnosť dievčat tvorilo 18,78 %, chlapci mali úspešnosť 18,56 %. Graf ukazuje, že v siedmich úlohách bola nižšia úspešnosť riešenia. Pri porovnaní všetkých testov zistujeme, že úlohy o rastlinách a hubách zvládali žiaci najslabšie zo všetkých testov.

Tabuľka 3: Úspešnosť riešenia pilotovaných testov jednotlivými žiakmi v percentách, 1. až 3. test.

TESTOVANIE 1		TESTOVANIE 2		TESTOVANIE 3	
Body	Vážené skóre žiaka [%]	Body	Vážené skóre žiaka [%]	Body	Vážené skóre žiaka [%]
18 b		12,5 b		13 b	
5,5	17,13	7,0	49,00	6,5	35,77
11,5	46,99	5,5	35,00	11,0	84,62
8,5	41,67	7,5	55,00	8,5	51,15
11,0	54,63	8,5	66,00	6,5	37,50
8,5	47,22	6,0	36,67	8,5	55,64
10,5	52,55	6,0	43,00	6,0	33,85
15,5	79,63	6,5	47,00	9,5	68,46
12,5	62,04	8,5	54,67	7,5	46,79
9,0	50,00	5,5	39,00	8,0	54,04
13,0	68,52	4,5	27,00	6,5	45,38
12,5	62,96	4,5	23,00	11,0	80,00
15,0	80,56	9,5	71,00	9,5	66,15
11,5	63,89	6,0	36,67	6,0	34,29
11,0	57,41	6,0	26,67	10,5	80,77
Aritmetický priemer úspešnosti DT [%]		Aritmetický priemer úspešnosti DT [%]		Aritmetický priemer úspešnosti DT [%]	
64,05		52,08		63,44	
D – 30,95		D – 25,77		D – 31,56	
CH – 33,10		CH – 26,31		CH – 31,88	

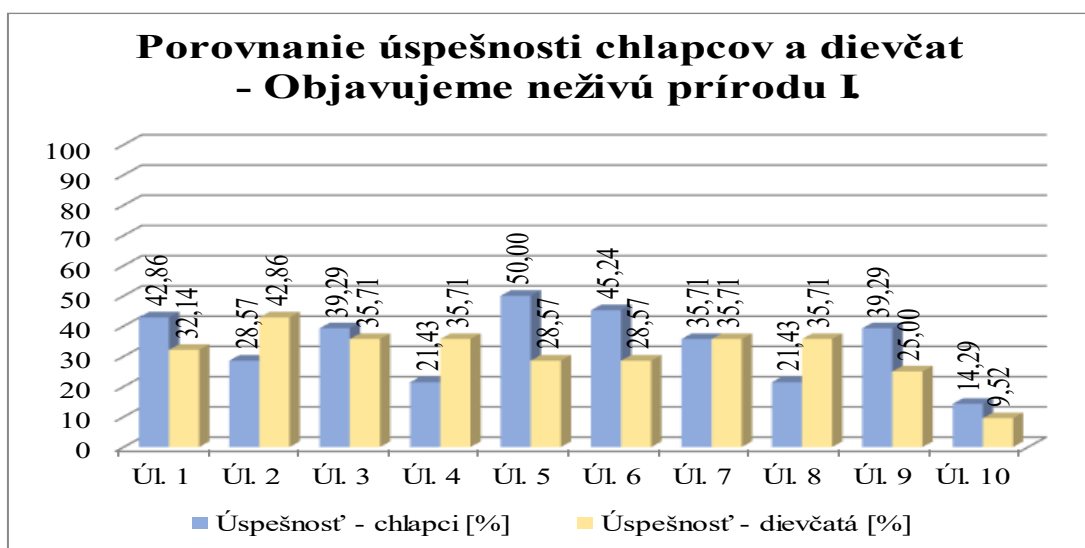
Zdroj: Vlastné spracovanie

Tabuľka 4: Úspešnosť riešenia pilotovaných testov jednotlivými žiakmi v percentách, 4. až 6. test.

TESTOVANIE 4		TESTOVANIE 5		TESTOVANIE 6	
Body	Vážené skóre žiaka [%]	Body	Vážené skóre žiaka [%]	Body	Vážené skóre žiaka [%]
15,5 b		11,5 b		21 b	
10,5	58,06	7,0	50,00	8,5	25,20
13,0	74,19	7,0	55,43	9,0	34,52
13,0	74,73	6,5	44,57	6,5	23,81
12,5	73,12	6,5	47,83	6,0	20,24
9,5	48,39	3,5	25,00	7,5	26,19
10,0	54,30	7,5	55,43	5,0	14,29
11,0	67,74	8,0	59,78	6,0	16,67
8,5	47,31	8,5	68,48	7,5	25,79
11,5	67,47	6,0	41,30	4,5	14,88
11,5	68,28	8,0	59,78	10,0	40,08
9,5	54,84	8,5	64,13	7,0	26,98
8,0	43,28	5,5	38,04	6,5	23,02
9,5	48,92	8,5	64,13	7,5	24,80
8,5	44,35	7,0	51,09	7,0	20,44
Aritmetický priemer úspešnosti DT [%]		Aritmetický priemer úspešnosti DT [%]		Aritmetický priemer úspešnosti DT [%]	
64,99		67,11		37,34	
D – 35,39		D – 31,40		D – 18,78	
CH – 29,60		CH – 35,71		CH – 18,56	

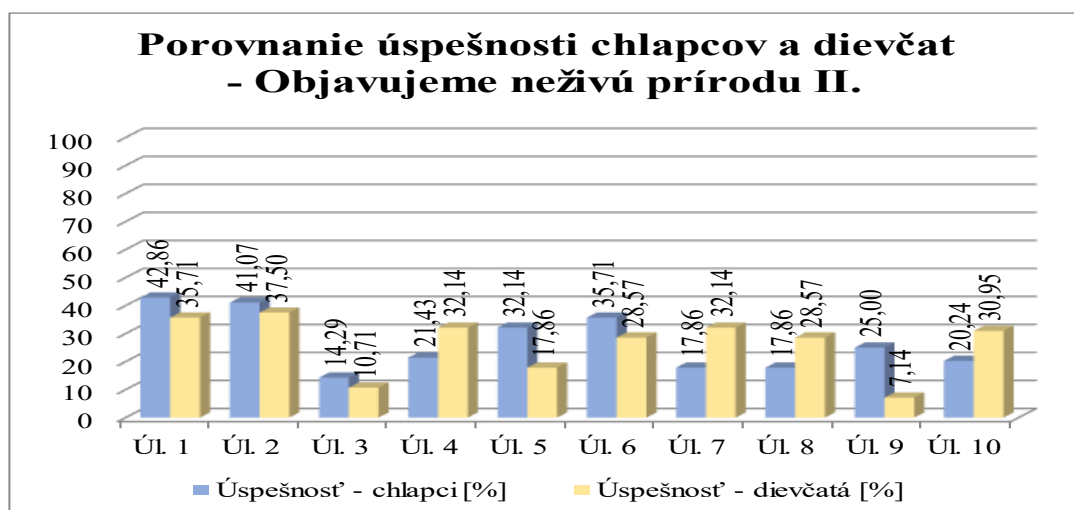
Zdroj: Vlastné spracovanie

Graf 1: Úspešnosť riešenia testových úloh DT 1.



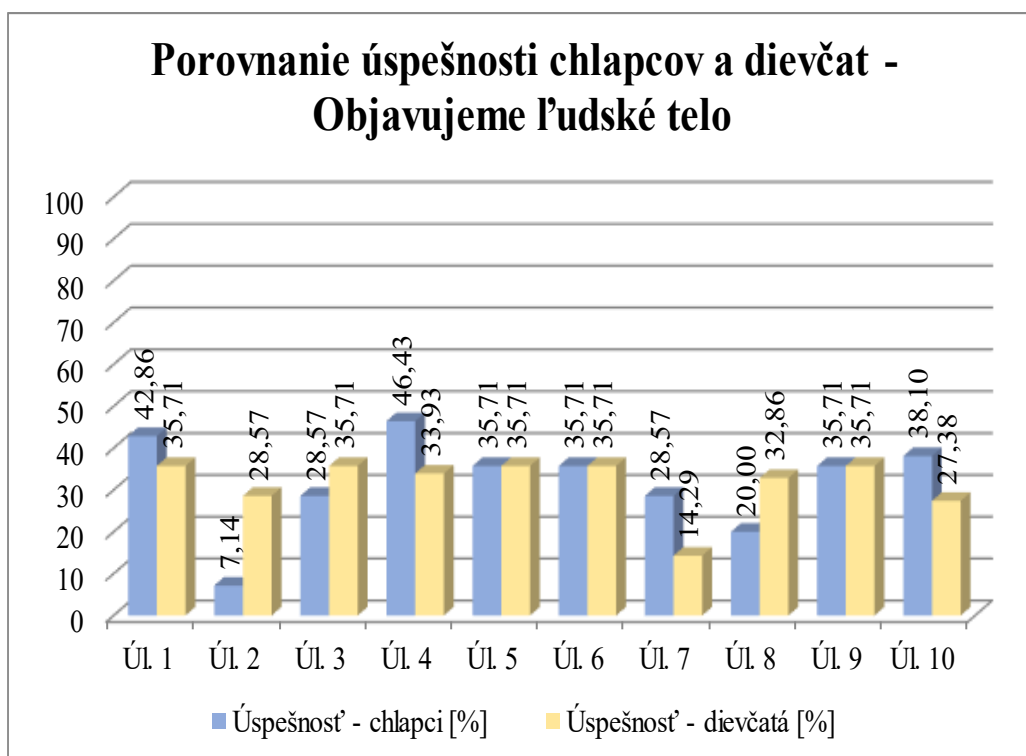
Úspešnosť 1. testu (Objavujeme neživú prírodu) bola 64,05%, z toho úspešnosť dievčat tvorilo menej percent, iba 30,95%. Chlapci na tom boli lepšie, dosiahli úspešnosť 33,10 %. Z grafického vyjadrenia vidíme, že väčšinu úloh zvládli lepšie chlapci. Úloha č. 5 – Vysvetli na jednom príklade, kedy sa vyparuje voda, vyriešili spomedzi všetkých úloh s doteraz najväčším počtom percent 50 %. U dievčat to bolo len 28,57%. Spoločný výsledok úspešnosti tvoril 78,57 %. Najnižší výsledok dosiahli v úlohe č. 10 – Vyvod' záver, prečo sa niekedy na snehu ťažko sánkuje a lyžuje? Spoločne dosiahli 23,81 %, z toho u dievčat bola úspešnosť 9,52 %. U chlapcov to tvorilo 14,29 %.

Graf 2: Úspešnosť riešenia testových úloh DT 2.



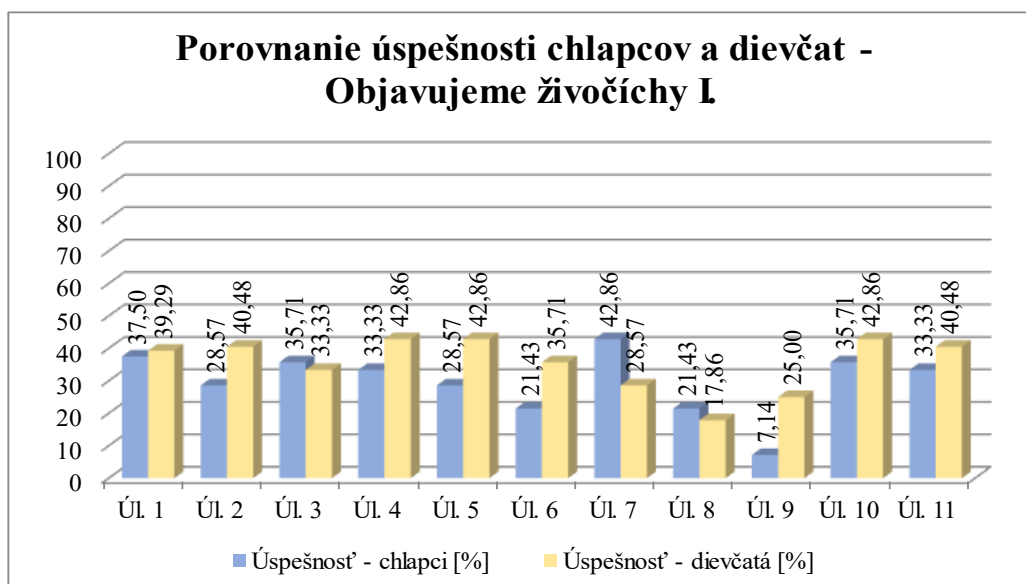
Úspešnosť 2. testu (Objavujeme neživú prírodu 2) celkovo bola 52,08%, z toho úspešnosť dievčat tvorilo menej percent, iba 25,77 %. Chlapci na tom boli lepšie, dosiahli úspešnosť 26,31%. Graf ukazuje, že v šiestich úlohách mali chlapci vyššiu úspešnosť, ako dievčatá. Úloha č. 3 - Urč druhy teplomerov s počtom percent 24,98 ukazuje, že väčšina žiakov nepoznala druhy teplomerov. Pritom tam boli uvedené rôzne obrázky teplomerov. U dievčat to bolo len 10,71%. Spoločný výsledok úspešnosti tvoril 78,57 %. V 10. úlohe na transfer – Napíš postup, ako odvážiš ovocie v obchode, dosiahli spolu 50,99 %, menej chlapci. Dievčatá viac, a to 30,95 %, čo poukazuje na to, že dievčatá chodia viac nakupovať a lepšie prakticky zvládajú danú činnosť.

Graf 3: Úspešnosť riešenia testových úloh DT 3.



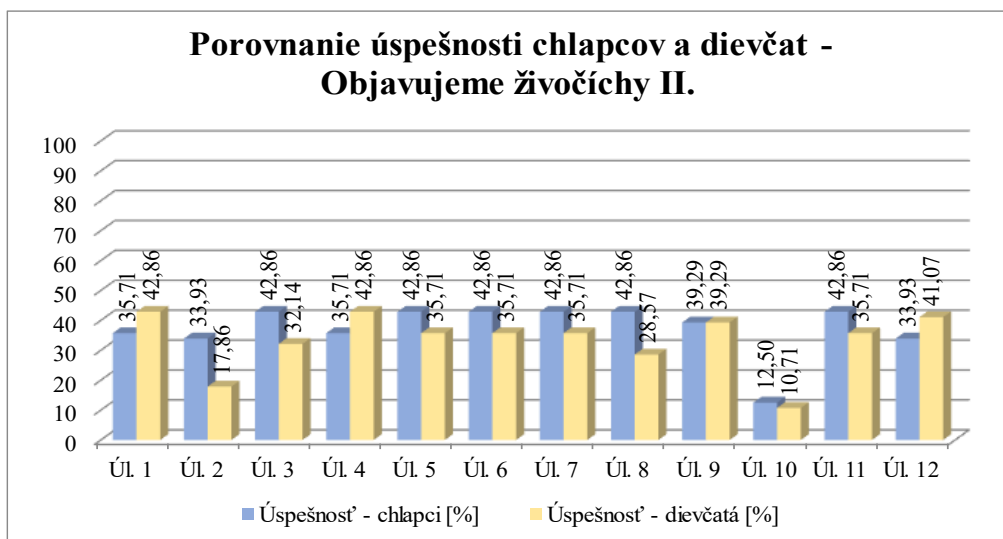
Úspešnosť 3. testu (Objavujeme ľudské telo) celkovo bola 63,44 %, z toho úspešnosť dievčat tvorilo menej percent, 31,56 %. Chlapci na tom boli lepšie, dosiahli úspešnosť 31,88 %. Graf ukazuje, že v štyroch úlohách mali chlapci vyššiu úspešnosť, ako dievčatá. Úloha č. 4 – Zorad' zhora časti vylučovacej sústavy s počtom percent 80,36 % ukazuje, že väčšina žiakov poznala časti vylučovacej sústavy. U dievčat to bolo len 33,93 %. V úlohe č. 2 väčšina chlapcov nevedela, že krv odvádza živiny do pečene, správne odpovede získalo len 7,14 % chlapcov. V úlohe č. 10 – navrhni jedlá do jedálneho lístka bolo správnych 67,98 % spoločných odpovedí, lepšie na tom boli chlapci, 38,10 % úspešných odpovedí.

Graf 4: Úspešnosť riešenia testových úloh DT 4.



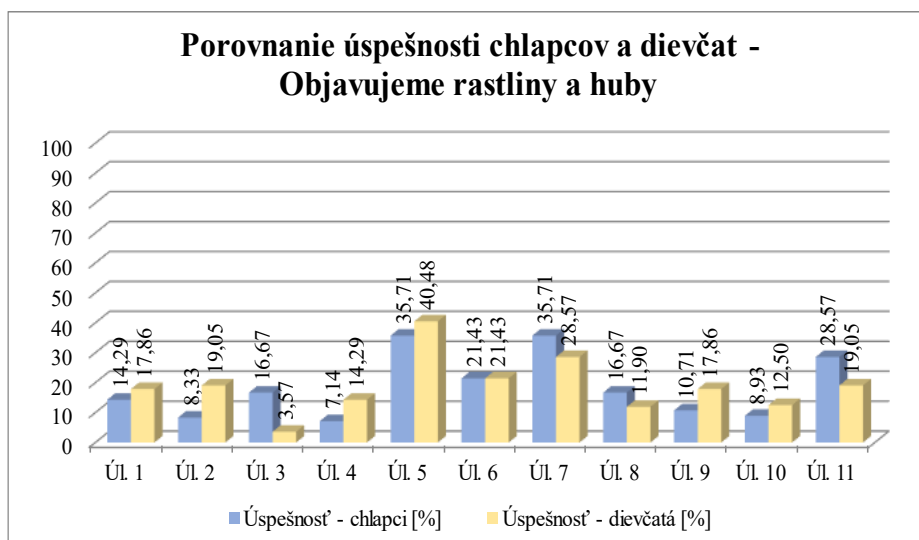
Úspešnosť 4. testu (Objavujeme živočíchy I.) celkovo bola 64,99 %, z toho úspešnosť dievčat tvorilo 35,39 %, čo je viac ako chlapci. Tí dosiahli 29,60 %. Chlapci na tom boli horšie. Graf ukazuje, že v úlohe č. 7 Mačka domáca žije – žiaci mali vybrať zo štyroch možností. Najvyššiu úspešnosť mali chlapci, a to 42,86 %. U dievčat to bolo len 28,57 %. Úloha č. 9 – Vypíš štyroch živočíchov, ktorí majú vnútornú kostru s počtom percent 7,14 % chlapci a dievčatá 25 % zisťujeme, že chlapci nevenovali dostatočnú pozornosť tejto úlohe.

Graf 5: Úspešnosť riešenia testových úloh DT 5.



Úspešnosť 5. testu (Objavujeme živočíchy II.) celkovo bola 67,11 %, z toho úspešnosť dievčat tvorilo menej percent, 31,40 %. Chlapci na tom boli lepšie, dosiahli úspešnosť 35,71 %. Graf ukazuje, že v šiestich úlohách mali chlapci vyššiu úspešnosť, ako dievčatá. Úloha č. 9 – Dokresli chýbajúcu časť bezstavovca. Napíš ako sa volá zvieratko. Úspešnosť úlohy bola 78,58 %, vyrovnané 39,29 %, pre obe stany. V úlohe č. 10 – Urč podľa obrysov, o aké zvieratko ide, žiaci získali spolu 23,21 %. Pri tejto úlohe môžeme uvažovať aj o jej vylúčení z testu, pretože jej úspešnosť dosahuje okolo 20 %. V ďalších testoch ju budeme musieť upraviť znenie tejto úlohy, aby to pre žiakov nebolo zavádzajúce.

Graf 6: Úspešnosť riešenia testových úloh DT 6.



Zdroj: Vlastné spracovanie všetkých grafov

Úspešnosť 6. testu (Objavujeme rastliny a huby) celkovo bola 37,34 %, z toho úspešnosť dievčat tvorilo 18,78 %, chlapci mali úspešnosť 18,56 %. Graf ukazuje, že v siedmich úlohách bola nižšia úspešnosť riešenia. Úloha č. 3 - Ako pripravíš čaj z ruže šípkovej dievčatá dosiahli len 3,57 % správnych odpovedí. Nevedeli popísať postup prípravy. Zrejme im táto vedomosť a zručnosť chýbala. Najviac úspešní žiaci boli pri úlohe č. 5 – Napíš poľné plodiny, ktoré dávajú úžitok. Spolu mali úspešnosť 76,19 % a dievčatá túto úlohu zvládli na 40,48 %, teda lepšie o 4,77 %. Pri porovnaní všetkých testov zistujeme, že úlohy o rastlinách a hubách zvládali žiaci najslabšie zo všetkých testov. Ide o žiakov z mestskej školy. Žiaci mali málo poznatkov o prírode, zrejme ich vyučovanie prebiehalo iba online, alebo v triede, bez kontaktu s prírodou.

Tabuľka 5: Analýza pilotovaných priebežných didaktických testov.

Analýza didaktických testov						
DT	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Aritmetický priemer	56,88	45,05	55,32	58,93	54,19	24,06
Medián	56,02	41,00	52,60	56,45	55,98	24,31
Rozptyl	289,28	197,36	299,89	126,04	185,80	46,24
Smerodajná odchýlka [s]	17,01	14,05	17,32	11,23	13,63	6,80
Variačné rozpätie [R]	74,54	48,00	50,77	31,45	54,35	25,79
Variačný koeficient [V]	29,90	31,19	31,31	19,05	25,15	28,26

Zdroj: Vlastné spracovanie

ZÁVER

Konstruktívna didaktická testovacia úloha je pre učiteľa náročná činnosť. Učiteľ musí mať predstavu, čo bude testami preverovať, ktoré vedomosti, zručnosti bude merať. Testové úlohy musia byť primerané vekovým osobitostiam žiakov, majú obsahovať základné učivo. Dôležitým prvkom testových úloh pre žiakov mladšieho školského veku sú obrázky, schémy, ktoré zvyšujú názornosť testovaného učiva. Ak je testová úloha sformulovaná nezrozumiteľne, žiaci nevedia, ako ju riešiť. Preto pilotáž učiteľského didaktického testu považujeme za veľmi dôležitú. Pilotáž poskytne tvorcovi testu – učiteľovi dôležité informácie pre skvalitnenie ním skonštruovaného testu v danej triede, či pri overovaní testových úloh na väčšej vzorke náhodne vybraných žiakov. Vhodné je využívať priebežné didaktické testy po prebratí učiva tematického celku. Všetky tieto informácie zostavovateľa testov vhodne nasmerujú k úprave vhodných testových úloh. Na základe pilotáže budeme modifikovať priebežné didaktické testy.

Literatúra

BERNÁTOVÁ R. 2003. *Didaktický test na 1. stupni základnej školy*. Prešov: Vydavateľstvo Rokus, 31 p. ISBN 80-89055-25-7.

GAVORA, P. 2015. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra : Enigma Publishing s. r. o., 98 p. ISBN 978-80-89132-91-1.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výskumu Základy kvantitatívneho výskumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5326-3.

KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učiteľa. Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha : Portál,

pp. 128-129. ISBN 80-7178-022-7.

LAPITKA, M. 1996. *Tvorba a použitie didaktických testov*. 2. vyd. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. ISBN 80-85756-28-5.

PASCH, M. a kolektív. 2005. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine*. 2. vydanie. Praha : Portál, 108 p. ISBN 80-7367-054-2.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. 3. vydanie. Bratislava : Wolters Kluwer, 355 p.. ISBN 978-80-8168-004-5.

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 230 p. ISBN 80-8052-230-8.

VÝBOHOVÁ, D. 2013. *Rozvoj prírodovednej gramotnosti*. Bratislava : MPC, pp. 10-18. ISBN 978-80-8052-468-5.

Autor:

Mgr. Tatiana Glittová

Prešovská univerzita v Prešove,

Pedagogická fakulta

externá doktorandka predškolskej a elementárnej pedagogiky

e-mail: tatiana.glittova@smail.unipo.sk

PROFESIJNÁ IDENTITA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV V KONTEXTE ICH ĎALŠIEHO PROFESIJNÉHO ROZVOJA

Zuzana Gredecká

Abstrakt

V tomto príspevku prezentujeme návrh dizertačnej práce, ktorá sa zameriava na andragogické kontexty terciárneho vzdelávania. Do centra pozornosti sa dostáva vysokoškolský pedagóg, ktorý je hlavným nositeľom kvality vysokoškolského vzdelávania a zároveň potenciálnym frekventantom andragogických rozvojových programov, ktoré smerujú ku skvalitňovaniu jeho profesionálnej kompetencie. Napriek tomu, že sa kvalita vysokých škôl stáva verejne jednou z národných diskutovaných priorít, zahraničné štúdie upozorňujú na to, že o vysokoškolských pedagógoch vieme veľmi málo. Ambíciou výskumného zámeru je popísať konštruovanie akademickej identity. Kvalitatívna sonda bude následne doplnená kvantitatívnymi meraniami, ktoré umožnia identifikovať rôzne socio-demografické a kontextové premenné (napr. vzdelávacie potreby, nároky na lektorov vzdelávania) súvisiace s možnosťou efektívneho nastavenia andragogických rozvojových programov.

ÚVOD

Kvalitu vysokoškolského vzdelávania možno chápať ako multidimenzionálny koncept, ktorý zahŕňa všetky jeho funkcie, činnosti, učebné a akademické programy, výskumné a vedecké štipendiá, personálne obsadenie, študentov, budovy, zariadenia, vybavenie, služby pre komunitu a akademické prostredie (UNESCO, 1998). Ťažisko vzdelávacieho procesu predstavuje učiteľ, preto ak chceme dosahovať kvalitné vzdelávanie je mimoriadne dôležité, aby bol odborne spôsobilý a oddaný svojej profesii. Vysokoškolský učiteľ je viac ako učiteľ svojich predmetov, mal by mať silný vplyv na osvetu, stabilitu, dobré správanie a národnú súdržnosť (McCarty, 2003).

Dizertačná práca sa venuje pochopeniu formovania a konštruovania profesijnej identity učiteľov. Prostredníctvom výskumnej metódy, sa budem snažiť zistiť čo profesijnú identitu učiteľov oslabuje či posilňuje. Pre našu prácu je dôležité pochopiť sociálny kontext práce vysokoškolských učiteľov, aby sme sa mohli zamerať na konkrétne hroziace i podporujúce faktory. V tejto práci si postupne načrtujeme momentálny stav profesie vysokoškolských učiteľov, charakterizujeme si kľúčové pojmy profesijná identita a profesijný rozvoj a následne sa zameriame na výskumne metódy, nástroje a ciele.

Identita

„Identita osoby je celok jej konštruktov seba, v ktorých jej súčasná sebakonštrukcia vyjadruje kontinuitu medzi jej sebakonštrukciou v minulosti a aspiráciou pre budúcnosť“ (Weinreich, 1989 s.50).

Najjednoduchšie možno vymedziť identitu jedinca otázkami „kto si?“ či „kým sa chceš stať“ no samotné zisťovanie identity je komplexnejším problémom najmä kvôli multidimenzionálnosti pojmu. Identita je kognitívny proces, ktorý má kognitívny obsah: predstavy, reprezentácie, pojmy „ja“ sú stavebným materiálom identity. Jedinec potrebuje, aby jeho sociálne okolie oceňovalo a legitimizovalo validitu a hodnotu jeho sebadefinícií. Toto sociálne uznanie má zároveň aj motivačný charakter, keďže môže byť rozdiel medzi tým čo jedinec aktuálne prežíva a jeho želanou identitou (Bačová, 1998). Pavlov (2014, s.24) uvádza, že „identita úzko súvisí so socializačným procesom a utváraním osobnosti. Neznamená ale nemennosť.“ toto tvrdenie

je v súlade s Bačová (2008), ktorá tvrdí, že identita sa neustále tvorí a pretvára nie je daná, nie statická ani esenciálna, jej hranice si opakovaním mapujeme a znova potvrdzujeme.

Weinreich (2003) ktorý pripúšťa pri utváraní kontinuity času vytvoril integrujúcu teóriu identity. Identitu charakterizuje ako súbor sebaopätí jedinca, v ktorých konštruuje sám seba na základe toho ako vníma svoje prítomné Ja a súčasne ako vníma samého seba v minulosti i ako si predstavuje svoje ideálne Ja v budúcnosti (Weinreich, 1988, in Weinreich, 2003). Vo svojej teórii považuje za objektívne ukazovatele identity sebahodnotenie a difúziu identity.

Sebahodnotenie: charakterizuje ako celkové sebahodnotenie vyjadrené prostredníctvom vzťahu medzi minulým a súčasným sebaobrazom.

Difúzia identity: celkový rozptyl a výchylky respondentových konfliktov v identifikácii s významnými inými osobami na základe momentálneho sebaobrazu (Weinreich, 1988, in Weinreich, 2003).

Podľa Weinreicha (in Bačová, 1998) identita jedinca vychádza zo vzťahov s inými, s ktorými jedinec vstupuje do recipročného osobného vzťahu a zároveň aj vystupujú voči nemu ako členovia alebo predstavitelia sociálnych inštitúcií. Ich pôsobenie v inštitúcií môže mať uľahčujúcu funkciu pri dosahovaní aspirácií alebo môžu svojou činnosťou tvoriť prekážky pri ich dosahovaní.

Keďže podľa neho identita vychádza zo vzťahov vo svojej teórii rozlišuje dva spôsoby identifikácie sa s inými:

Empatická identifikácia: identifikovanie sa s niekým na základe podobnosti či rovnakosti nehľadiac na to či ide o vlastnosti, ktoré jedinec hodnotí ako „dobré“ či „zlé“

Rolovo modelová identifikácia: táto identifikácia s týka aspirácií ľudí do budúcnosti a má dve formy: Idealistická identifikácia – túžba byť v určitých identifikáciách taký istý ako niekto iný. Kontraidentifikácia – túžba diferencovať sa čo najviac od charakteristík, ktoré sa nám nepáčia u iných.

Pojem **profesijná identita** Kosová (2013) charakterizuje ako „*zreteľné uvedomenie si podstaty profesionality v povolani a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej.*“ (Kosová, 2013, s. 109 – 110). Silná a stabilná profesijná identita učiteľov pozitívne koreluje s emocionálnou pohodou (Zembylac, 2013), s kvalitou výučby (Agee, 2004; Beijaard, 2009) ba dokonca aj so študijnými výsledkami študentov (Robinson, McMillan 2006). Rots, a kol. (2010) zistili, že pevná profesijná identita učiteľov uisťuje v tom, že ich rozhodnutie pracovať vo vzdelávaní bolo správne a zvyšuje ich oddanosť k profesii. Profesijnú identitu vysokoškolských učiteľov Moore a Hofman (1988) stotožňovali s vnútornou pracovnou spokojnosťou. Konštatujú, že aj napriek výraznej nespokojnosti s vonkajšími pracovnými podmienkami a univerzitným dianím, silná profesijná identita zabraňuje učiteľom odchod z fakulty.

Profesijný rozvoj

Kvalitná výučba si vyžaduje kvalitných pedagógov, ktorých ubúda. Mnoho mladých talentovaných a zapálených ľudí, ktorí by aj uvažovali o učiteľskej kariére zvolí iné povolanie z dôvodu, že profesia učiteľa sa stáva čoraz menej atraktívnou a to hlavne kvôli nízkym platom, spoločenskému nedoceneniu, no zároveň silným spoločenským tlakom na ich prácu. Takýto pohľad na túto problematiku majú aj autori programu „*Učiace sa Slovensko*“, ktorý poslúžil ako jedno zo základných východísk pre samotný *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania* na roky 2018 – 2027, ktorí vidia priestor na zmenu v systematickom zlepšovaní postavenia učiteľa. Majú za cieľ zatriktívniť učiteľské povolanie tým, že zlepší jeho podmienky práce ako je napríklad plat. Otvorí sa trh aj do zahraničia, aby sa aj zahraniční odborníci mohli zapojiť do výberového konania a tým zvýšiť konkurenciu a kvalitu vybraných učiteľov. Cestou internacionalizácie vysokého školstva sa zabezpečí obojstranná mobilita

nielen študentov ale aj učiteľov. Ďalším prostriedkom ktorý prispeje k skvalitneniu školstva je profesijný rozvoj. Vzdelávanie učiteľov má tu česť byť súčasne najhorším problémom a najlepším riešením vo vzdelávaní (Fullan, 1993).

V posledných dekádach akoby univerzity „*rezignovali na kurzy tzv. vysokoškolskej pedagogiky, správnejšie snád' vysokoškolskej andragogiky alebo na ďalšie vzdelávanie seba samých ako univerzitných učiteľov. Okrem zručnosti v práci s informačno-komunikačnými technológiami a projektmi, ktoré dnes prevažujú, by sa aj vysokoškolskí učitelia vzájomne mali učiť odbornej reflexii a sebareflexii, a to nielen z pohľadu svojho odboru a z aspektu didaktického, ale aj filozoficko-výchovného (napr. antropologického, etického, axiologického)*“ (Kosová, 2010, s. 270). Profesijný rozvoj je neustály proces, ktorý obsahuje všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Profesijný rozvoj tvorí osobnostné predispozície a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať teda využívať možnosti na formálne a neformálne vzdelávanie (Pavlov, 2002). Marcut a Kifor (2017) vo svojej štúdií hovoria o tom, že žiadne pregraduálne vzdelanie nepripraví učiteľa dostatočne na prax, ktorá sa rýchlo vyvíja a mení. Ich výsledky hovoria, že individuálne štúdium, spoločné vzdelávanie a ďalší profesijný rozvoj sú hlavnými zdrojmi získavania kompetencií. Konštatujú, že pregraduálne štúdium by malo pripraviť študentov na celoživotné vzdelávanie. Profesionálny rozvoj je pre kvalitu vzdelávania nevyhnutný (BERA a RSA 2014) najmä kvôli zložitosti povolania, no aj kvôli nedostatočným vstupným požiadavkám a slabej príprave pred nástupom do povolania (Goodwin a kol. 2014). Prínos systematického vzdelávania a rozvoja kompetencií učiteľov možno vyjadriť veľmi jednoduchým spôsobom: zvýšená atraktivita, hodnota a prestíž univerzity. Závisí to však od každého jednotlivca, či bude ochotný rozvíjať, kultivovať vedomosti, zručnosti a kompetencie teda jeho plný potenciál a zdroje vedomostí, ktoré pri práci efektívne využije v prospech študentov, kolegov, katedry, fakulta a univerzity. Z tohto dôvodu musia na univerzite existovať mechanizmy, ktoré pomôžu učiteľom a zamestnancom zvýšiť ich ochotu rozvíjať svoj profesionálny a osobný potenciál (Blašková, Blaško, Figurska a Sokół, 2015). Napriek tomu, že výhody pre školy a aj samotných učiteľov sú zjavné na školách chýba systematický plán rozvoja učiteľov, ktorý by bol efektívny a dal by sa určitým spôsobom zhodnotiť jeho prínos pre učiteľa a pre jeho prax. Autori programu „*Učiace sa Slovensko*“, v časti o učiteľovi uvádzajú, že Slovenské školstvo má nedostatočne rozpracovaný systém rozvoja pre učiteľa. „*Vysoké školy nemajú, resp. iba výnimočne majú, rozpracovaný systém akademickej kariéry a personálneho rozvoja svojich zamestnancov.*“ (Burjan a kol., 2017).

Stav vysokých škôl na Slovensku

Za najpodstatnejšiu zložku univerzity, ktorá zodpovedá za momentálny aj budúci stav školy Moore a Homan (1988) pokladajú učiteľa. Masifikácia školstva viedla k zmene verejného financovania v dôsledku ktorého boli univerzity nútené získať peniaze na svoje financovanie v konkurenčnom boji, kde vyhrával kvalitnejší poskytovateľ vzdelávania. Konkurenčný boj sa podpísal aj na učiteľoch, Saughter a Leslie (1997, in Kobová, 2009) túto dobu opísali ako akademický kapitalizmus. Akademický kapitalizmus a súťaženie medzi univerzitami o financie sa preukázal aj na tom, že univerzity majú výraznejšiu kontrolu nad svojimi zamestnancami, uprednostňuje sa výskum a medzinárodné publikácie, čím nepriamo určujú pracovné zameranie učiteľov (Harley a kol., 2004). Na Slovensko prišiel tento trend v 90-tych rokoch (Kobová, 2009). MŠ SR s účelom dobehnúť štandardy vyspelejších krajín EÚ nastavilo svoje ďalšie kroky na zvýšenie konkurenčného boja medzi univerzitami na podporu kvality vedecko-výskumnej činnosti učiteľov (Výročné správy o stave vysokého školstva za roky 2003-2010). Táto reforma sa stretla s nevôľou učiteľov, ktorí kritizovali nesystematickosť prevedenej reformy a neadekvátne materiálne pracovné podmienky pre výskum (Lukáčová, Búgelová, 2009), prehnané zdôrazňovanie výskumnej práce na úkor učenia (Zelem, 2010) a pod. Postupne sa k prameňom konkurencie okrem výskumu pridal aj inovačný systém (Kosová,

Hanesová, Šukolová a kol., 2019). Inovačným systémom sa v konkurenčnom boji stal dôležitejší a financiami odmeňovanejší čo i len drobný inovačný pokrok než vynikajúce teoretické poznatky. Výskumy, ktoré sa dajú okamžite zhodnotiť sa stali centrom záujmu, to značí preferenciu technických či prírodných vied pred sociálno-humanitnými. Na základe toho dochádza ku kodifikácii vedy (Gibbons a kol. 1994), čo znamená premenenie vedeckých výstupov na tovar, ktorý má určitú peňažnú hodnotu (Kosová, Hanesová, Šukolová a kol., 2019).

Akcent na vedeckú činnosť so sebou môže prinášať nedostatok času na iné akademické práce ako napríklad učenie. Kravčáková a kol. (2011) uvádzajú, že v dôsledku tlakov univerzity na vedeckú činnosť svojich zamestnancov sa stal proces vyučovania druhoradým a vyčleneným z hodnotenia učiteľov. Tendenciu o zmenu prostredia možno vnímať prostredníctvom Akreditačnej agentúry, ktorá nahradí doterajší starý systém Akreditačnej komisie a má za cieľ zmeniť doteraz zaužívaný názor, že hlavným cieľom univerzity je tá výskumná časť (Hvorecký a Višňovský, 2016). To si vyžaduje naozaj kvalitných pedagógov. Okrem systémových tlakov univerzity na učiteľa dopadajú aj tlaky zo spoločnosti, ktorá profesii učiteľa dlhodobo venuje veľkú pozornosť, veľa od neho očakáva a kladenie naňho vysoké nároky. Možno povedať, že nie je taká profesia, v ktorej by sa kládol väčší dôraz na charakter ako na učiteľa, spoločnosť od neho očakáva čestnosť, dôveryhodnosť, zásadovosť, spravodlivosť, správne vystupovanie a správanie (Kravčáková a kol. 2011), pritom sa nemôže zabúdať na psychodidaktické kompetencie, schopnosť predávať informácie a učiť. No zároveň sa systematicky znižuje spoločenská prestíž povolania. Tieto tlaky môžu mať pre učiteľa nepriaznivé dôsledky na jeho profesijnú identitu, to sa môže odrážať na ich nízkej pracovnej spokojnosti, čo môže viesť až k odchodu z profesie.

Výskumný problém

Ludský kapitál nie je stály, vedomosti zastarávajú preto je nutný jeho rozvoj a opakovanie naučeného. Niekoľko výskumníkov považuje koncept profesijnej identity za kľúčový faktor pri porozumení profesijného života učiteľov, kariérneho rozhodovania, motivácie, efektívnosti, profesionálneho rozvoja a ich prístupu k zmenám vo vzdelávaní (Beijaard a kol., 2004; Day a kol., 2005; Lasky, 2005). Ak chceme skvalitniť profesionálne kompetencie vysokoškolských učiteľov pomocou rozvojových programov, potrebujeme vedieť pre koho tie programy tvoriť, na aké oblasti sa zamerať a na aké entity v budovaní profesijnej identity učiteľov upozorniť. Učiteľ je v centre vzdelávacieho procesu a jeho identita sa môže pod vplyvom akreditačných zmien, tlakov na publikácie či inovácie a nie veľmi priaznivým pracovným podmienkam dostávať to konfliktov.

Preto sme sa rozhodli preskúmať túto zatiaľ neznámu a zodpovedať si otázky, ktoré sa týkajú konštruovania academickej identity učiteľa vzhľadom na premenné ako napríklad pohlavie. Wagerová vo svojom výskume (1994, in Wager, 2003) tvrdí, že ženy v úlohe vysokoškolskej učiteľky majú menej stabilnú identitu kvôli ich dvojitej role (zamestnankyne a matky) a podľa Saunderson (2002) učiteľky prežívali vyšší konflikt v identifikácii ako muži. Vyššiu difúziu v identite Kravčáková a kol. (2011) pripisuje tomu, že v aspirácii naplniť neodkladnú rolu matky a ženy, ktorá sa stará o domácnosť je obmedzené náležité platenie v druhej role pracovnej. Pokiaľ ide o vek a pracovné zaradenie, Kravčáková a kol. (2011) zistili, že sebahodnotenie učiteľov stúpa s vekom, najnižšie sebahodnotenie majú doktorandi a najvyššie profesori, no pri ukazovateli difúzie identity doktorandi dosahovali podobne hodnoty ako docenti a profesori, najnižšie dosahovali odborní asistenti. To znamená, že najzraniteľnejšiu identitu kvôli vysokej záťaži majú mladí odborní asistenti. Národný program (2017) uvádza, že počet odborných asistentov klesol a zároveň sa u nich vyskytla najväčšia fluktuácia. Na druhej strane sa konflikt identity znižuje po dosiahnutí významnej pozície a úspešnom vedení grantov (Kravčáková a kol., 2011).

V kontexte uvedeného si kladieme otázku: aká je profesijná identita vysokoškolských učiteľov a čo alebo kto im ju v pracovnej sfére posilňuje, či naopak oslabuje?

Ciele a výskumu

Hlavným cieľom výskumu je popísať *konštruovanie akademickej identity* v kontexte objektívne daných okolností a subjektívne očakávanej účinnosti vlastných profesijných postupov. K hlavnému cieľu sa dopracujeme pomocou čiastkových cieľov:

C1: Zistiť či je rozdiel v globálnych ukazovateľoch identity učiteľov v závislosti od rodu, veku, pracovného zaradenia a pracovnej špecializácie.

C2: Zistiť či je rozdiel v jednotlivých ukazovateľoch identity učiteľov v závislosti od rodu, veku, pracovného zaradenia a pracovnej špecializácie.

C3: Zistiť, či existujú rozdiely v štruktúre identity medzi vysokoškolskými učiteľmi v závislosti od ich od rodu, veku, pracovného zaradenia a pracovnej špecializácie.

C4: Zistiť, či existuje vzťah medzi ukazovateľmi identity a pracovným zaradením.

Metódy

Výskum má charakter základného výskumu keďže výsledkami chceme obohatiť teóriu, ktorá môže následne pomôcť pri konštruovaní programu profesijného rozvoja. Vzorku budú tvoriť vysokoškolskí učitelia z rôznych profesijných oblastí, pracovného zaradenia a pracovnej špecializácie. Predpokladaný počet respondentov je 100, keďže použitá metóda je pre respondenta časovo náročná výber bude prebiehať pomocou dostupného výberu.

Nástroje zberu dát

Na meranie dát sme využili kvantitatívnu metódu, ktorá sa však svojou hĺbkou zistených dát považuje aj za kvalitatívnu. Ako nástroj sme použili Metodika IDEX (Identity exploration – Skúmanie identity) je to počítačový program, ktorý slúži na analýzu identity jednotlivcov alebo skupín (Weinreich a kol., 1991). Program umožňuje vytvoriť vlastný inštrument, pri ktorého tvorbe sme sa inšpirovali prácou Kravčáková, Lukáčová a Búgelová, (2011). Jednotlivé entity a konštrukty sme si upravovali podľa vlastného výskumného zámeru. Jadro inštrumentu sa skladá zo stáleho zoznamu 5 ľudí – entít, ktoré môžeme na základe potreby konkrétneho výskumu dopĺňať a z meniacich sa protichodných výrokov – konštruktov ktoré má účastník výskumu posudzovať na bodovej škále.

Počítačový program spracuje výsledky a výstupom z neho sú globálne ukazovatele identity (sebahodnotenie a difúzie identity), a jednotlivé ukazovatele identity:

1. Hodnotenie seba a iných – ako kladne alebo záporne respondent hodnotí seba a iných na základe svojho hodnotového systému.
2. Idealistická identifikácia – pozitívny vzťah respondenta k entite, snaha priblížiť sa čo najviac k danej entite.
3. Kontra identifikácia – negatívny vzťah respondenta k entite, snaha čo najviac sa odlíšiť od entity.
4. Empatická identifikácia – miera stotožnenia sa s entitou nezávisle od toho, či je to podobnosť želaná alebo nie.
5. Zaangažovanie sa v hodnotení iných – umožňuje merať vplyv iných entít na jedinca
6. Konflikt v identifikácii – nastáva ak sa osoba identifikuje s entitou, od ktorej sa chce odlíšiť.
7. Štrukturálna sila konštruktov – miera akou respondent hodnotí konzistenciu konštruktov

Povinné entity *ja teraz* (ako vedec/ ako učiteľ), *ja v minulosti* (ako vedec/ ako učiteľ), *moje ašpirujúce ja* (ako vedec/ ako učiteľ), osoba, ktorú obdivuje a nesympatická osoba sme obohatili o ďalšie entity, u ktorých predpokladáme, že môžu mať vplyv na posilňovanie, alebo oslabovanie identity u učiteľa napr. na zistenie rodových postojov učiteľov sme zaradili entity

moje kolegyne, moji kolegovia. Na zachytenie hodnotiacich postojov učiteľov pri problematike akademického kapitalizmu, kedy sa vytvára tlak na publikovanie sme zaradili entity *Vedúci a vedúce grantov a VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu.* Ďalej sme sa zamerali na *vedenie ako univerzity tak aj vedenie fakulty.* K metaprespektívam, ktoré predpokladáme, že budú mať vplyv na identitu učiteľa sme zaradili entity *kolegov, študentov, vedenie fakulty a vedenie katedry.* Respondent postupne hodnotí každú entitu na základe každého konštruktu (výroku). Nástroj obsahuje 10 párov konštruktov napríklad konštrukty týkajúce sa osobných faktorov: *je ambiciózny/nie je ambiciózny; Za jeho/ich úspechom je dôvtip/ Za jeho/ich úspechom je tvrdá práca.* Konštrukty týkajúce sa kariéry: *Orientuje/ú sa na výkon a kariéru/ Orientuje/ú sa na sociálne vzťahy.* Konštrukty týkajúce sa profesijnej identity: *Práca je jeho/ich poslanie/ Jeho/ich práca je motivovaná hlavne peniazmi.*

Metódy analýzy dát

Na vytvorenie inštrumentu použijeme program IDEXWIN. Výsledky z dotazníka následne analyzujeme v programe IDEXNOMO a jednotlivé ukazovatele identity potom exportujeme do programu SPSS. V programe SPSS sa najprv zameriame na distribúciu dát, následne demografické údaje a hrubé skóre z dotazníkov použijeme ako vstupné dáta na štatistické spracovanie a zodpovedanie výskumných otázok. Ako prvé pomocou deskriptívnej štatistiky popíšeme vzorku našich respondentov a získané údaje. Následne využijeme štatistické postupy analýzy komparácie pre dva nezávislé výbery pri genderovom porovnávaní a komparáciu viacerých premenných pri porovnávaní veku, pracovnom zaradení a pracovnej špecializácie. Vzťahy medzi premennými posúdime pomocou korelácie.

Záver

Cieľom príspevku bolo poukázať na dôležitosť spoznania profesijnej identity vysokoškolských učiteľov, ktorá je závažná pri tvorení programov ich profesijného rozvoja. Kvalita vysokých škôl sa stáva národne diskutovanou témou, nositeľom kvality vzdelávanie sú vysokoškolskí učiteľia o ktorých však vieme veľmi málo. Ak má byť učiteľ kvalitným pedagógom, musí mu byť umožnené, aby sa aj on sám mohol učiť. Mnohí hodnotia dôraz kvalitu psychodidaktických spôsobilostí učiteľov ako poddimenzovaný, Šukolová (2019) to pripisuje najmä absentujúcemu legislatívnemu rámcu v tejto oblasti a kvalifikačného rastu, ktorý je zameraný na preukazovanie výhradne vedecko-výskumných kompetencií (Janoušková, 2012). Ak chceme vytvoriť program profesijného rozvoja potrebujeme vedieť pre koho ho tvoríme.

Pod'akovanie

Príspevok vznikol vďaka finančnej podpore Vedeckej grantovej agentúry MŠVVaŠ SR a SAV v rámci projektu VEGA 1/0794/19 *Profesijná identita a kvalita vysokoškolského učiteľa v kontextoch andragogickej kompetencie.*

Literatúra

AGEE, J. 2004. Negotiating a Teaching Identity: An African American Teacher's Struggle to Teach in Test-Driven Contexts. In *Teachers College Record*, vol. 106, no. 4, pp. 747-774. ISSN 0161-4681.

BAČOVÁ, V. 1998. Identita slovenských mužov a žien v rôznom období dospelosti. In *Československá psychologie*, 1998. vol. 42, no.1, pp. 8-20. ISSN 0009-062X.

BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., VERLOOP, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no. 4, pp. 107-128. ISSN 0742-051X 9.

- BEIJAARD, D. 2009. *Leraar worden en leraar blijven [Becoming a teacher and staying a teacher]*. Intreerede TU Eindhoven: Eindhoven School of Education.BERA/RSA, 2014. *Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving education system*. London: BERA.
- Blašková, M., Blaško, R., Figurska, I., Sokół, A. 2015. Motivation and Development of the University Teachers' Motivational Competence. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. no. 182, pp. 116-126. ISSN 1877-0428,
- BURJAN,V., FTÁČNIK, M., JURÁŠ, I., VANTUCH, J., VIŠŇOVSKÝ, E., VOZÁR, L. 2017. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania „Učiace sa Slovensko“ Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf>.
- DAY, C., ELLIOT, B., KINGTON, A. 2005. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. In *Teaching and Teacher Education*, Roč. 21, č. 5, 563–577 p. ISSN 0742-051X.
- FULLAN, M. 1993. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press. ISBN-1-85000-826-4.
- GOODWIN,AL., SMITH, L., SOUTO-MANNING, M., CHERUVU, R., TAN, Y.M., REED, R., TAVERAS, L. 2014. What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. In *Journal of Teacher Education*, vol. 65, no. 4, pp. 284–302. ISSN 0022-4871
- HARLEY, S., MULLER-CAMEN, M., COLLIN, A. 2004. From Academic Communities to Managed Organizations: The Implications for Academic Careers in UK and German Universities. In *Journal of Vocational Behavior*, 2004. vol. 64, no. 2, pp. 329-345. ISSN 1095-9084.
- HVORECKÝ, J., VIŠŇOVSKÝ, E. 2016. Kvalita vysokých škôl sa nedá nariadiť doktrínami. In *Denník N*. Dostupné z: <<https://dennikn.sk/634848/kvalita-vysokych-skol-sa-neda-nariadit-doktrinami/>>.
- JANOUSHKOVÁ, Ľ. 2012. Tvorba kurikula kurzu vysokoškolskej pedagogiky pre vysokoškolských učiteľov. In: *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie – zborník z vedeckej konferencie*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 304-313 s.
- KOBOVÁ, Ľ. 2009. Akademický kapitalizmus na Slovensku. In SZAPUOVÁ, M. (Ed.). *Situovaná veda. Podoby a kontexty tvorby poznania*. Bratislava: Centrum rodových štúdií, pp. 31-119.
- KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. In *Pedagogická revue*, vol. 58, no. 1, pp. 1–13. ISSN 1335-1982.
- KOSOVÁ, B. 2010. Súčasnú univerzitné vzdelávanie - zmeny a výzvy. In: *Pedagogika.sk: slovenský časopis pre pedagogické vedy : Slovak Journal for educational sciences*. vol. 1, no. 4, pp. 263-272. ISSN 1338-0982.
- KOSOVÁ, B., HANESOVÁ, D, ŠUKOLOVÁ, D. a kol. 2019. *Doktorandská škola - cesta k transformácii a inovácii doktorandského vzdelávania vo svete a na Slovensku*. Banská Bystrica : Belianum. 270 p. ISBN 978-80-557-1588-9.
- KRAVČÁKOVÁ, G., LUKÁČOVÁ, J., BÚGELOVÁ, T. 2011. *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 328 p. ISBN 978-80-7097-927-3.

- LASKY, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no. 8, pp. 899–916. ISSN 0742-051X.
- LUKÁČOVÁ, J., BÚGELOVÁ, T. 2009. Pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov v kontexte reformy školstva. In Rymeš, M., Štikar, J. (Eds.). *Psychologie práce a organizace. Príspevky z medzinárodnej konferencie konanej v dňoch 27.- 29.5.2009*. Praha : Matfyzpress, 185-193 p.
- MARCUT, I.G., KIFOR, Ş. 2017. How Did I Become a Good Teacher? Implications for Teacher Education. In *Balkan Region Conference on Engineering and Business Education*, vol. 3, pp. 223 – 232. ISSN: 2391-8160.
- MOORE, M., HOFMAN, J. E. 1988. Professional identity in institutions of higher learning in Israel. In *Higher Education*, vol. 17, no. 1, pp. 69–79. ISSN 0307-5079.
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. 106 p. ISBN 80-8045-285-7.
- PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov : Škola plus s.r.o. 158 p. ISBN 978-80- 89510-08-5.
- ROBINSON M., MCMILLAN, W. 2006. Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. In *Teaching and teacher education*, vol. 22, no. 3, pp. 327-336. ISSN 0742-051X.
- ROTS, I., AELTERMAN, A., DEVOS, G., A VLERICK, P. 2010. Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. In *Teaching and Teacher Education*, 2010. vol. 26, no. 8, pp. 1619-1629. ISSN 0742-051X.
- SAUNDERSON, W. 2002. Women, Academia and Identity: Constructions of Equal Opportunities in the “New Managerialism” - A Case of “Lipstick on the Gorilla”? In *Higher Education Quarterly*, vol. 56, no. 4, pp. 376-406. ISSN 1468-2273.
- ŠUKOLOVÁ, D. 2019. Komparatívny pohľad na modely podpory pedagógov pri zvyšovaní kvality vyučovania na vysokých školách. In *Conference: Vzdelávaní dospelých 2019 - v kontextu profesijného rozvoje a sociálneho kapitálu*, Praha: Česká andragogická spoločnosť. ISBN 978-80-906894-8-0.
- WAGER, M. 2003. Complex Identities: The Case of Academic Women. In WEINREICH, P., SAUNDERSON, W. (Eds.). *Analysing Identity. Cross Cultural, Societal and Clinical Contexts*. London: Routledge, pp. 213-231.
- WEINREICH, P. 1989. Variations in ethnic identity: identity structure analysis. In LIEBKIND, K. (Ed): *New Identities in Europe*. Gower. 1989. pp. 41-76.
- WEINREICH, P., ASQUITH, L., LUI, W., NORTHOVER, M. 1991. *IDEX – PC program and User-guide* (Weinreich, P., Northover, M., McCready, F.). CD Jordanstown : University of Ulster.
- WEINREICH, P. 2003. Identity Structure Analysis. In WEINREICH, P., SAUNDERSON, W. (Eds.). *Analysing Identity. Cross Cultural, Societal and Clinical Contexts*. London: Routledge, pp. 7-75.
- ZELEM, J. 2010. Hodnota duševnej práce a postavenie vysokoškolského učiteľa. In BÚGELOVÁ, T., KRAVČÁKOVÁ, G. (Eds.). *Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť. Zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce*. Košice: UPJŠ, pp. 423-432.

ZEMBYLAS, M. 2013. Critical pedagogy and emotion: Working through 'troubled knowledge' in posttraumatic contexts. In *Critical Studies in Education*, vol. 54. pp. 176-189. ISSN 1750-8487.

Autor:

Mgr. Zuzana Gredecká
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
zuzana.gredecka@umb.sk

KONTEXTY ANDRAGOGICKEJ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV

Nikola Gumanová

Abstrakt

Pohľad na profesijné kompetencie vysokoškolských pedagógov vychádza z reflexie zmien, najmä v zmysle otvorenosti univerzít voči zabezpečeniu mnohých potrieb v oblasti celoživotného vzdelávania. Profesijná rola vysokoškolského pedagóga sa dôsledkom týchto zmien mení a výraznejšie sa posúva smerom k vzdelávateľovi dospelých. Cieľom príspevku je predostrieť teoretické východiská, na základe ktorých sme vytvorili návrh metodiky výskumu. Dizertačná práca má charakter súboru nadväzujúcich kvantitatívnych štúdií, ktoré mapujú andragogické kompetencie z pohľadu samotných vzdelávateľov, študentov a reflexie súvislosti/diferencií medzi týmito dvoma pohľadmi prostredníctvom zahraničného meracieho nástroja adaptovaného na naše prostredie.

ÚVOD

Masifikácia vysokoškolského vzdelávania má za následok prudký nárast študentov, ich meniace sa požiadavky a potreby, ktoré zodpovedajú rastúcim požiadavkám trhu práce. Zatiaľ čo v roku 1970 celosvetovo študovalo na vysokých školách 28,6 miliónov študentov, v roku 2000 sa ich počet zvýšil na takmer 100 miliónov a predpokladá sa, že v najbližších rokoch tento trend bude pokračovať a do roku 2035 sa navýši podiel študentov na 520 miliónov (Calderon, 2012).

Súčasťou kvantitatívnej expanzie študentov je aj postupne sa zvyšujúci podiel dospelých študujúcich. Predpovedané paradigmatické zmeny edukácie dospelých v budúcnosti sú dôsledkom rýchlo sa meniacich potrieb v oblasti kvalifikačných predpokladov. Svetové ekonomické fórum sa v roku 2018 zaoberalo budúcnosťou pracovných miest, pričom poukázalo na globálne trendy a technologický pokrok, na základe ktorého sa predpokladá, že do roku 2022 bude vyžadovaná rekvalifikácia 54% zamestnaných, buď v zmysle požiadavky opätovnej rekvalifikácie alebo navýšenia kvalifikácie (WEF, 2018).

Zabezpečovanie kvality vzdelávania je aktuálnou témou, zároveň jednou z medzinárodných priorít v najbližších rokoch. Zvýšená pozornosť sa venuje profesijnej identite a procesu profesionalizácie vysokoškolských pedagógov, ako sprostredkovateľom vzdelávania, zároveň ako najdôležitejším možným faktorom prispievajúcim ku skvalitňovaniu univerzitného sektora. Avšak, v súčasnom svete meniacich sa podmienok ekonomického trhu, trhu práce, sú vyvíjané čoraz väčšie požiadavky na ich profesijné kompetencie (European commission, 2017).

Profesijná rola vysokoškolského pedagóga sa v posledných rokoch mení aj v dôsledku rastúceho podielu dospeléj populácie vo vzdelávaní, pričom sa zvyšuje dopyt nie len v rámci interného štúdia, ale aj externého štúdia a ďalšieho vzdelávania v podobe rekvalifikačného alebo ďalšieho odborného vzdelávania, ktoré poskytujú vysoké školy (MŠVVaŠ a CVTI SR, 2015). Nakoľko sa menia aj vzdelávacie potreby a očakávania čoraz viac heterogénnejších skupín študentov, ktorí vstupujú do procesu vzdelávania s rozdielnymi študijnými predpokladmi a skúsenosťami z praxe, pozornosť sa presúva z tradičných pedagogických prístupov vzdelávania na andragogické, pričom viaceri autorov, vrátane Despotoviča (2012), Beneša (2006), Bačovej (2010) a Pirohovej (2013), konštatuje, že tieto zmeny predikujú nevyhnutnosť vysokoškolského pedagóga zastávať súčasne aj rolu vzdelávateľa dospelých.

Průcha a Veteška (2012) definujú vzdelávateľa dospelých ako odborníka, ktorý vedie edukačný proces dospelých, priamo ovplyvňuje prípravu, priebeh a výsledky (hodnotenie) vzdelávacieho

procesu. V súvislosti s globalizačnými procesmi a kontextami postmodernizmu Jarvis (2006, In Pirohová, 2013) popisuje rekonštruujúcu rolu vzdelávateľa dospelých, ktorého status a autorita je v súčasnosti menej závislá od profesijných kompetencií, naopak pozornosť sa sústreďuje na andragogické kompetencie vzdelávateľov zamerané na schopnosť adaptovať vzdelávacie prístupy a metódy relevantné pre vzdelávanie dospelých populácie. Zároveň, idea postmodernizmu hlása nevyhnutnosť prispôsobenia vzdelávacieho procesu potrebám vzdelávajúcich sa, zohľadňujúc individuálne potreby a rôznorodosť účastníkov vzdelávania. Podľa Beneša (2006), v rámci súčasného systému vysokého školstva na Slovensku, pedagogickí zamestnanci nie sú stotožňovaní s profesijnou rolou andragóga, alebo všeobecne vzdelávateľa dospelých. V tejto súvislosti Aškerc a Kočar (2015) konštatujú, že od vysokoškolského pedagóga sa v zmysle kvalifikačných požiadaviek nevyžaduje pedagogické vzdelanie, teda absentuje požiadavka pedagogických alebo andragogických kompetencií, ktoré predstavujú metodickú spôsobilosť pedagóga v oblasti vysokoškolskej didaktiky a pedagogiky. Výskum realizovaný v Slovensku na vzorke 513 vysokoškolských pedagógov poukázal na to, že až 47% pedagógov nemá žiadne, ani doplňujúce, pedagogické vzdelanie, zatiaľ čo iba 22,6% respondentov vyštudovalo pedagogický odbor a 31,4% respondentov absolvovalo kurz vysokoškolskej pedagogiky. Súčasťou výskumu bolo aj zistenie, že iba 10,3% pedagógov, absolventov nepedagogických študijných programov, absolvovalo doplňujúci kurz zameraný na vzdelávanie dospelých. Autori odôvodňujú tieto zistenia aj súčasnou pracovnou náplňou pedagógov, ktorá je do veľkej miery zameraná na výskum a publikačnú činnosť, na základe čoho nemajú potrebu rozvíjať kompetencie relevantné pre vzdelávaciu činnosť, teda ich rola vzdelávateľa je často v úzadí.

Okrem samotného faktu, že vysokoškolskej pedagogike sa nevenuje dostatok pozornosti, analýza zistení o stave školstva na Slovensku (TO DÁ ROZUM, 2020) upozornila na nedostačujúce doplňujúce pedagogické štúdium, ktorým si pedagógovia, absolventi učiteľských študijných programov, nahrádzajú pedagogické vzdelanie. Avšak, zistenia projektu poukazujú na pochybnosti v rámci kvality tohto doplňujúceho štúdia v zmysle nedostatočných a nízkych podmienok pre jeho absolvovanie, slabého obsahového zamerania, nedostatočného zamerania na prax a množstva inštitúcií, ktoré ponúkajú toto štúdium napriek tomu, že nemajú akreditované žiadne učiteľské vysokoškolské programy.

Kompetencie vzdelávateľov dospelých

Vo všeobecnosti, pod pojmi kompetencia a kompetentnosť rozumieme „komplexnú schopnosť vykonávať určité odborné pracovné činnosti, utváranú na základe osvojenia si teoretických vedomostí, praktických zručností, sociálnych kompetencií a postojov, ako aj iných kvalít osobnosti“. Zároveň, očakávania alebo požiadavky, ktoré sa viažu na výkon povolania a predstavujú určitý súbor schopností a zručností nevyhnutných pre výkon profesijnej funkcie, označujeme termínom profesijné kompetencie (Prusáková, 2005, s. 40).

V tejto súvislosti považujeme za podnetné myšlienky Beneša (2014), ktorý upozorňuje, že je potrebné odlišovať požiadavky na kompetencie učiteľa a kompetencie vzdelávateľa dospelých, aj napriek istým spoločným znakom a prepojeniam v rámci vzdelávacieho procesu. Na rozdiel od žiakov, objektom vzdelávania vysokoškolských pedagógov je dospelá populácia, z čoho vyplýva, že požiadavky na osobnosť vzdelávateľa musia splňať iné, náročnejšie špecifiká. Zároveň, Bačová (2010) poukazuje na dôležitosť andragogických aspektov v práci vysokoškolských pedagógov, keďže upriamuje pozornosť na meniace sa postavenie samotných vysokých škôl v koncepcii celoživotného vzdelávania, na základe čoho vysoké školy poskytujú možnosti vzdelávania čoraz väčšej časti aj dospelých populácie.

Profesijným kompetenciám vzdelávateľov dospelých sa v rámci Slovenskej a Českej republiky venuje viacero autorov, ako napríklad Prusáková (2005), Mužik (2006), Frk a Pirohová (2003), Janoušková (2006) a Machalová (2006), avšak, u mnohých autorov môžeme pozorovať

terminologickú nejednoznačnosť a nesúlad v rámci požadovaných zložiek profesijných kompetencií vzdelávateľov dospelých.

Podľa Pavlova (2013), ukazovateľom úspešnosti vzdelávateľov dospelých sú najmä schopnosti uplatňovať profesijné kompetencie, tým zároveň zabezpečovať profesijný rozvoj vzdelávajúcich sa. Pavlov ďalej zdôrazňuje, že kompetencie, ktoré má mať vzdelávateľ dospelých osvojené, sú nielen o vyučovaní nedospelých žiakov (pedagogické), ale aj o vzdelávaní dospeléj populácie (andragogické).

Andragogický slovník (Průcha – Veteška, 2012, s. 278) vymedzuje, že vzdelávateľ dospelých musí disponovať odbornými, osobnými (sociálnymi) a androdidaktickými (metodickými) kompetenciami, pričom v súlade s daným kompetenčným modelom je aj rámec podľa Beneša (2014), ktorý zohľadňuje odborné, metodické a sociálne kompetencie.

V tejto súvislosti, Bontová (2015, s. 85) tvrdí, že „rámcovať profesijné kompetencie vzdelávateľov dospelých odbornými kompetenciami (kompetentnosť v obsahu) a didaktickými kompetenciami nie je postačujúce. Andragogické kompetencie predstavujú oproti užšiemu rámcu didaktických kompetencií rozšírenie o ďalšie predpoklady (mentorské, koučovacie, organizačné), umožňujúce skvalitnenie profesionálnej podpory učenia sa dospelých vo vzdelávaní i v každodennom živote“. Autorka definuje andragogické kompetencie ako súčinnosť didaktických kompetencií viazaných na vyučovací proces a jeho výsledky (cieľ, obsah, podmienky, prostriedky vo vzdelávaní dospelých, hodnotenie výsledkov, taktiež aj metodická spôsobilosť v zmysle systematického plánovania, efektívneho uplatňovania metód a metodiky) mentorských a koučovacích kompetencií (podpora a vedenie individuálneho učenia sa dospelých, resp. podpora autonómie dospelého v učení sa z rôznych zdrojov) a v poslednom rade organizačných kompetencií (podpora a vedenie tímového a organizačného učenia). V tomto kontexte Janoušková (2006) tvrdí, že nevyhnutnou súčasťou profesijných kompetencií vzdelávateľa dospelých je metodická spôsobilosť a androdidaktické kompetencie, ktoré mu umožňujú porozumieť rozdielom vo vzdelávaní mládeže a vzdelávaní dospelých, zároveň poznať psychologické špecifiká vzdelávania a učenia sa dospelých. V súlade s danými názormi sú aj Prusáková (2005) a Kalnický (2007), ktorí považujú andragogické kompetencie za dôležitú súčasť profesijných kompetencií vzdelávateľov dospelých.

Štúdia realizovaná v roku 2019 (Derling et al.) poukázala na opodstatnenosť andragogického profilu vysokoškolských pedagógov, ktorého súčasťou by mali byť didaktické kompetencie, ako aj kriticko-konstruktívne prístupy k vzdelávaniu, ktoré preukázateľne posilňujú vzdelávaciu prax a činnosť pedagógov. Autori ďalej upozorňujú na nevyhnutnosť aktualizovať a inovovať andragogický profil pedagógov, čo vychádza z potrieb prebiehajúcich procesov transformácií, v rámci ktorých inštitúcie vysokoškolského vzdelávania čelia výzvam rýchlo sa meniaceho pokroku v oblasti vedy, ako aj výzvam dynamickej povahy globalizačných procesov a súčasnej vedomostnej spoločnosti. Autori považujú andragogický profil vysokoškolských pedagógov za zásadný a kľúčový, nakoľko vzdelávanie dospelých je explicitnou súčasťou a úlohou systému vysokoškolského vzdelávania.

V konečnom dôsledku, Bačová (2010, s. 27) kladie podnetnú otázku, „akým spôsobom by bolo možné zabezpečiť túto úlohu - teda aby pedagógovia/učitelia študovali a osvojili si andragogickú teóriu, tvoriaci základné odborné východiská pre kvalitné vzdelávanie dospelých ľudí, aby si osvojili pre nich nové základné andragogické kompetencie a aby boli schopní preklenúť rámec „školskej pedagogiky“, štýlu a stratégie výučby, používanými v práci s deťmi a mládežou“.

METODOLÓGIA

Výskumný problém

Podnetom na spracovanie tejto témy je potreba poukázania na dôležitosť andragogických kompetencií v práci vysokoškolských pedagógov. Vzhľadom na výrazné zmeny v prístupe

k vysokoškolskému vzdelávaniu po fáze masifikácie, vysokoškolský pedagóg je denne konfrontovaný s požiadavkami prispôbiť vzdelávací proces potrebám vekovo odlišným študentom. Vzhľadom na rastúci podiel dospelých populácie na vzdelávaní, ostáva otázne ako vysokoškolský pedagóg reflektuje meniace sa vzdelávacie potreby študentov a adaptuje vzdelávacie prístupy, ktoré sú relevantné pre vzdelávanie dospelých populácie. V tomto kontexte, za podnetnú považujeme ďalšiu otázku, ktorú kladie Bačová (2010), či sú vysokoškolskí pedagógovia odborne pripravení pre vzdelávanie dospelých účastníkov, ktoré má svoje teoretické zázemie a osobitosti.

Považujeme za nevyhnutné primárne definovať profesiu vzdelávateľa dospelých, analyzovať súbor jeho pracovných činností, na základe toho systematizovať súbor jeho profesijných kompetencií. Naším cieľom je predovšetkým poukázať na súvislosti profesijnej roly a profesijného zamerania vzdelávateľov dospelých a vysokoškolských pedagógov, tým upriamiť pozornosť na túto problematiku, ktorá sa doposiaľ nestala predmetom odborného záujmu.

V prvom rade, v súvislosti s problematikou posudzovania kompetencií, prikláňame sa k názoru Žeravíkovej (2015, s. 121) a považujeme za dôležité odpovedať na otázku „aké kompetencie majú mať tí, ktorí sa profesijne zaoberajú rozvojom kompetencií dospelých“. S cieľom identifikácie požadovaných kompetencií vzdelávateľov dospelých, nás tiež zaujíma, aké kompetenčné modely sa uplatňujú v zahraničí a na Slovensku, súčasne, do akej miery sa tieto požiadavky na kompetencie vzdelávateľov líšia/zhodujú. Opierajúc sa o súčasnú analýzu systému školstva (Rehúš, 2017), zastávame sa názoru, že dôležitou súčasťou modernizácie je potreba skvalitnenia procesu overovania profesijných kompetencií, v zmysle nevyhnutnosti aktualizovať profesijné štandardy a definovať kvalitatívne kritériá, resp. indikátory, na základe ktorých by bolo možné posudzovať dosiahnutie profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov.

Zároveň, za jeden z najväčších nedostatkov vysokoškolského systému, považujeme skutočnosť, že profesia vysokoškolského pedagóga sa na Slovensku nezlučuje s rolou vzdelávateľa dospelých a s andragogickými súvislosťami. Na základe toho sa vytvára priestor pre otázky, či sú kompetenčné modely vysokoškolských pedagógov v súlade s profesijnými kompetenciami vzdelávateľov dospelých, ako sa požadované kompetencie líšia/zhodujú.

Analýzou týchto informácií sme dospeli k formulácii výskumného problému: **Akými profesijnými andragogickými kompetenciami disponujú vysokoškolskí pedagógovia? Akým spôsobom tieto kompetencie uplatňujú pri vzdelávaní dospelých populácie?**

Ciele výskumu

Vychádzajúc z výskumného problému stanovujeme tieto výskumné ciele:

1. Systematizovať andragogické kompetencie vzdelávateľov dospelých – teoretický cieľ.
2. Adaptovať zahraničný merací nástroj na naše podmienky a overiť jeho psychometrické funkcie – teoretický cieľ.
3. Zmapovať dosahovanú úroveň andragogických kompetencií vysokoškolských pedagógov/ – empirický cieľ.
4. Zmapovať dosahovanú úroveň andragogických kompetencií vysokoškolských pedagógov z pohľadu študentov – empirický cieľ.
5. Navrhnuť univerzálny kompetenčný model vzdelávateľov dospelých – teoretický cieľ.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bude tvorená vysokoškolskými pedagógmi a študentmi vysokých škôl. Súčasťou výskumného nástroja určeného pre pedagógov bude zisťovanie ich profesijnej identity v zmysle ich predošlého pedagogického vzdelania, dĺžky praxe a súčasného miesta odborného pôsobenia. Naším zámerom bude vytvoriť dostupnú, avšak rôznorodú vzorku

vysokoškolských pedagógov pôsobiacich v rámci humanitných, prírodovedných a aplikovaných vied. Respondenti z radu študentov budú denní a externí študenti rôznych vysokých škôl. Predpokladaný počet participantov je 200 vzdelávateľov a 300 študentov.

Metódy výskumu

Výskumný dizajn práce by mal predostrieť prepojenosť empirickej a teoretickej roviny vedeckého poznania. Výskumné ciele sme preto rozdelili na teoretické a empirické, využijúc spojenie teoretického výskumu a kvantitatívneho empirického výskumu.

Definované teoretické ciele (prvý a druhý) budeme realizovať prostredníctvom *metódy štúdia literárnych prameňov* (ako metóda zberu dát). Vychádzame najmä zo zahraničných literárnych zdrojov, keďže našim prvotným zámerom je hĺbkové štúdium literatúry a teoretických východísk výskumu. V súčasnosti sme už realizovali aj nasledujúci krok, a to *kvalitatívnu obsahovú analýzu* (ako metódu analýzy dát), v podobe syntézy zahraničných kompetenčných modelov pre vzdelávateľov dospelých, ktorá predchádzala samotnej voľbe meracieho nástroja. Pozornosť sme sústredili na zahraničné kompetenčné modely, systémy a štruktúry kľúčových kompetencií. Vychádzali sme predovšetkým z nasledovných 8 európskych a 2 amerických kompetenčných modelov: „*A good adult educator in Europe*“ (AGADE, 2004-2006), „*Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators*“ (VINEPAC, 2006-2008), „*Flexible professionalisation pathways for adult educators between the 6th and 7th level of EQF*“ (FLEXI-PATH, 2009-2011), „*Key competences of adult learning professionals*“ (2010), „*Qualified to teach*“ (QF2Teach, 2009-2011), „*The Concept for a transnational qualification framework for learning facilitators in adult and continuing education in Europe*“ (2011), „*Adult Education Teacher Competencies*“ (2015), „*Maryland Teacher Professional Development Standards*“ (2015), „*Designing, Monitoring and Evaluation of Adult Learning Processes*“ (DEMAL, 2018), „*GRETA – A Competence Model for Teachers and Trainers*“ (2019-2021).

Tretí a štvrtý výskumný cieľ si vyžaduje realizáciu kvantitatívnej metódy výskumu, pre ktorú zvolíme *dotazníkovú metódu*. Na základe syntézy zahraničných kompetenčných modelov vzdelávateľov dospelých, sme sa rozhodli pre využitie meracieho nástroja, ktorý bol iniciovaný Americkým výskumným inštitútom na podporu kvality vzdelávateľov v Spojených štátoch, v rámci kompetenčného modelu „*Adult Education Teacher Competencies*“ (2015). Dotazník pozostáva zo štyroch dimenzií, ktoré sa zameriavajú na monitorovanie a riadenie učebného výkonu, plánovanie a realizáciu vyučovania, efektívnu komunikáciu, profesionalitu a kontinuálne vzdelávanie pedagógov. Dotazník bude pozostávať zo škálovaných otázok, vyhodnocovaných na kardinálnej úrovni, mapujúcich úplný nesúhlas až úplný súhlas respondentov. Avšak, okrem samotného odborného prekladu, merací nástroj je dôležité následne adaptovať na naše podmienky.

Aby bol dotazník efektívnym prostriedkom zberu dát, vychádzame z požiadaviek na dobrý výskumný nástroj Gavoru (2012) a považujeme za nevyhnutné najprv overiť jeho psychometrické funkcie. Reliabilitu (zistenie stability výskumného nástroja) overíme pomocou jeho opakovanej administrácie so zreteľom na výber položiek a výslednú hodnotu korelačného koeficientu. Zistenie vnútornej konzistencie výskumného nástroja bude štatisticky overované koeficientom Cronbachovej alfy, z dôvodu použitia škálovaných položiek dotazníka. Za účelom overenia jeho konštruktivej validity použijeme procedúry konfirmačnej faktorovej analýzy, zároveň obsahovú validitu testu zistíme expertným posúdením. Selekcia položiek bude prebiehať aj na kvalitatívnej úrovni, na základe spätnej väzby účastníkov pilotného testovania. Nasledujúcim krokom bude zrealizovanie predvýskumu na menšej vzorke, zamerajúc sa najmä na formálnu a obsahovú stránku položiek v dotazníku, ako aj ich jazykovú správnosť.

V prvom rade, dotazníky budú distribuované vysokoškolským pedagógom, pričom posudzovať budú andragogické kompetencie zo subjektívneho pohľadu. Súčasťou výskumu budú zistenia, či absolvované vzdelanie, dĺžka praxe a oblasť pôsobenia ovplyvňujú kompetenčný profil

vzdelávateľa. Teda prostredníctvom regresnej analýzy nám bude umožnené skúmať vzájomné vzťahy medzi dvoma alebo viacerými premennými a identifikovať tak prediktory kvality. Následne, prostredníctvom totožného dotazníka budeme skúmať pohľad študentov na reálneho vysokoškolského pedagóga, ktorého bezprostredne zažili v procese vzdelávania. Na základe získaných údajov a korelačnej analýzy bude umožnené skúmať súvislosti medzi odhadovanou úrovňou andragogických kompetencií pedagógov a percipovanou úrovňou kompetencií z pohľadu študentov. Identifikované kompetencie nám budú slúžiť ako predloha pre *návrh kompetenčného modelu* vzdelávateľov dospelých, ktorý predstavuje náš piaty teoretický výskumný cieľ.

Výsledné údaje dotazníkového šetrenia budú spracované prostredníctvom deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. Pomocou deskriptívnej štatistiky nám bude umožnené opísať, zosumarizovať a graficky znázorniť zistené údaje, pomocou miery polohy (priemer, medián, modus), miery variability (rozptyl, smerodajná odchýlka) a miery tvaru (koeficient šikmosti a koeficient špicatosti). Následne pomocou inferenčnej štatistiky budeme testovať hypotézy, rozhodovať o ich zamietnutí, resp. prijatí.

ZÁVER

Výsledkom dizertačnej práce bude zmapovanie andragogických kompetencií vysokoškolských pedagógov a zároveň poukázanie na identifikované problematické kompetencie. Dôležitou súčasťou bude vytvorenie univerzálného kompetenčného rámca pre vzdelávateľov dospelých, ktorý môže byť všestranne využitý v práci vysokoškolských pedagógov.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol vďaka finančnej podpore Vedeckej grantovej agentúry MŠVVaŠ SR a SAV v rámci projektu VEGA 1/0794/19 Profesijná identita a kvalita vysokoškolského učiteľa v kontextoch andragogickej kompetencie.

Literatúra

AŠKERC, K., KOČAR, S. 2015. *Teaching and the Pedagogical Training of University Teaching Staff Practice and Opinions under Slovenian Higher Education Legislation*. Education Inquiry, vol. 6, no. 2, pp. 159 – 175. ISSN 2000-4508.

BAČOVÁ, M. 2010. Andragogické aspekty v práci pedagóga. , In PIROHOVÁ, I., LUKÁČ, E. (eds). 2010. *Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti : zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010, pp. 24 – 28. ISBN 978-80-555-0152-9.

BENEŠ, M. 2006. Andragogické kompetencie a studium andragogiky na vysokých školách. In *Kľúčové kompetencie andragógov a ďalších profesionálov v oblasti edukácie dospelých. Zborník*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied UMB v Banskej Bystrici. pp. 12 – 16. ISBN 80-8083-310-9.

BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 p. ISBN 978-80-247-4824-5.

BONTOVÁ, A. 2015. Andragogické kompetencie lektora. In: KRYSTOŇ, M., PRUSÁKOVÁ, V. (Eds.) 2015. *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo UMB - Belianum, pp. 85 – 112. ISBN 978-80-557-1058-7.

CALDERON, A. 2012. *High Education in 2035 – The Ongoing Massification*. RMIT University [online]. 7 p. [cit. 2021-01-26] Dostupné na: <https://www.academia.edu/2612867/High_Education_in_2035_The_Ongoing_Massification>.

DERLING, M. et al. 2019. Andragogical profile of the exemplary university professor for strengthening his or her educational practice. In *Invention Journal of Research Technology in Engineering & Management (IJRTEM)*. vol. 3, no. 1, pp. 11 – 22. ISSN 2455-3689.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. 2017. *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*. Eurydice Report. [online]. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 2017. 172 p. [cit. 2021-01-16]. Dostupné na <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/40f84414-683f-11e7-b2f2-01aa75ed71a1/language-en>>. ISBN 978-92-9492-510-7.

GAVORA, P. 2012. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-02353-0.

JANOUSKOVÁ, L. 2006. Profesionálna kompetencia andragóga. In *Kľúčové kompetencie andragógov a ďalších profesionálov v oblasti edukácií dospelých*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB, 2006. pp. 64 – 69. ISBN 80-8083-310-9.

MŠVVaŠ SR a CVTI SR. 2015. *Kvalita a zodpovednosť. Slovenské vysoké školstvo a potreby spoločnosti v medzinárodnom kontexte* [online]. 522 p. [cit. 2021-01-27] Dostupné na: <https://vysokoskolacidopraxe.cvtisr.sk/files/zbornik_2015-kvalita-zodpovednost.pdf>.

PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. Prešov: Škola plus s.r.o.. 2013. 125 p. ISBN 978-80-970275-5-1.

PIROHOVÁ, I. 2013. Kontexty zmien poňatia vzdelávateľa dospelých. In LUKÁČ, M. (ed.) *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočí : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a porodných vied v Prešove. 2013, pp. 319 – 323. ISBN 978-80-555-0825- 2.

PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha. Grada Publishing, 2012. 296 p. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print, 2005. 120 p. ISBN 80-89142-05-2.

REHÚŠ, M. 2017. *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku*. Bratislava : MŠVVaŠ SR, Inštitút vzdelávacej politiky, 2017. 20 p. [cit. 2021-02-15], Dostupné na internete <<https://www.minedu.sk/analyza-karieroveho-systemu-ucitelov-na-slovensku/>>.

TO DÁ ROZUM. 2020. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku – doplňujúce pedagogické štúdium*. [online]. [cit. 2021-01-26] Dostupné na: <<https://analyza.todarozum.sk/docs/347954001ec1a/>>.

WORLD ECONOMIC FORUM. 2018. *The Future of Jobs Report*. [online]. 147 p. [cit. 2021-01-26] Dostupné na: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf>.

Autor

Mgr. Nikola Gumanová

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

E-mail: nikola.gumanova@umb.sk

NÁVRH BÁDATEĽSKY ORIENTOVANÝCH AKTIVÍT ZAMERANÝCH NA TÉMU ODPADY

Ivan Il'ko

Abstrakt

Odpady sú súčasťou nášho každodenného života a ako produkt ľudskej spoločnosti vznikajú vo všetkých sférach materiálnej výroby. Odpady je potrebné zneškodňovať nielen z estetického hľadiska, ale aj z toho ekologického. Slovenské domácnosti vyprodukurujú ročne približne 2 milióny ton komunálneho odpadu, z ktorého 70- 90% tvorí odpad, ktorý je možné znovu použiť alebo recyklovať. Mnoho autorov uvádza pozitívny vplyv krátkodobých edukačných aktivít na kognitívnu a afektívnu oblasť vzdelávania. Cieľom príspevku bolo pripraviť súbor vzdelávacích aktivít, ktoré využívajú bádateľsky orientovaný prístup a aktívnu prácu žiakov, s cieľom ovplyvniť výsledky environmentálneho vzdelávania žiakov v problematike odpadov na základných školách.

ÚVOD

„Podľa Eurostatu sa produkcia komunálneho odpadu na Slovensku od roku 2005 (273 kg na obyvateľa) zvýšila v roku 2016 o viac ako 70 kg (348kg na obyvateľa). Vytriediť sa na Slovensku podarí len necelých 30% komunálneho odpadu, až 62% komunálneho odpadu končí na skládkach“ (<https://www.minzp.sk/eu/oblasti/odpady-obaly/>). Podľa Koubeka (2006), zvýšením environmentálnej gramotnosti žiakov, zavedením prierezovej témy environmentálna výchova, je možné zlepšiť kognitívne a afektívne zložky postojov, čím môže dôjsť k pozitívnej zmene správania ľudí voči životnému prostrediu. Mnoho autorov poukazuje na výhody krátkodobých vzdelávacích aktivít v procese vzdelávania (Prokop, Tuncer & Kvasničák, 2007). Výskumne ladená koncepcia alebo IBSE (z angl. Inquiry Based Science Education) je založená na konštruktivistickom prístupe a bádateľsky orientovanom vyučovaní (Held a kol., 2011). Bádateľsky orientované vyučovanie je stratégia vyučovania založená na túžbe po skúmaní a porozumení dejov prebiehajúcich okolo nás (Bílek & Machová, 2015). Podľa Bell, Smetana & Binns (2005) existujú štyri kategórie bádateľsky orientovaných aktivít (potvrdzujúce, štruktúrované, sprevádzané a otvorené bádanie). Jednotlivé úrovne bádania sa líšia dostupnosťou problémovej úlohy, postupu a riešenia problému, pre žiakov a intelektuálnou náročnosťou. Pre výber vhodnej bádateľsky orientovanej aktivity je dôležité vychádzať z množstva sprostredkovaných informácií, časovej dotácie a ďalších (WENNING, 2005). Ryplová (2011) dokázala lepšiu akceptáciu a lepšie výsledky pri vyučovaní environmentálnej výchovy bádateľsky orientovaným prístupom. Cieľom realizácie vybraných krátkodobých bádateľsky orientovaných edukačných aktivít je ponúknuť žiakom informácie o tom, aký je rozdiel medzi komunálnym, triedeným a zmesovým odpadom, ako správne triediť odpad, kam idú naše odpady a ako predchádzať jeho vzniku.

METODIKA

Príspevok obsahuje edukačné aktivity zamerané na tému odpadov, ktoré sú určené pre nižšie sekundárne vzdelávanie. Aktivity pozostávajú z pracovných listov pre žiakov, sú rozdelené na výskumný problém (aký je rozdiel medzi komunálnym, triedeným a zmesovým odpadom, ako správne triediť odpad, kam idú naše odpady a ako predchádzať jeho vzniku), žiacky predpoklad, postup a zhrnutie. Zhodnotenie prínosov edukačných aktivít v procese vyučovania bude možné po ich realizácii na vybraných školách. Žiaci v rámci overenia vplyvu edukačných

aktivít na postoje a vedomosti vypracujú predtest, posttest a retenčný test, ktoré podrobíme štatistickej analýze. Získane výsledky plánujeme publikovať vo vedeckom periodiku.

NÁVRH AKTIVÍT

Uvedené edukačné aktivity zamerané na problematiku odpadov pochádzajú zo súboru nadväzujúcich aktivít zameraných na odpady. Vybrané aktivity v tomto príspevku sú zamerané na riešenie problémov triedenie odpadu a predchádzanie jeho vzniku a sú obsiahnuté v pracovnom liste č. 2 a č. 4. Potrebný čas na realizáciu všetkých aktivít sú 4 vyučovacie hodiny. Žiaci pracujú samostatne v pracovnom liste č. 1 a č. 3, v pracovnom liste č. 2 a č. 4 pracujú skupinovo. Materiál a pomôcky sú uvedené v jednotlivých pracovných listoch. Pracovný list č. 2 sa zaoberá problémovou úlohou „*Ako správne triediť odpad?*“, pričom pozostáva z dvoch úloh. Žiaci v úvode zapíšu svoj predpoklad a pokračujú podľa postupu. V prvej úlohe triedia komunálny odpad a na základe výsledku prvej úlohy hľadajú spôsob riešenia druhej úlohy, zneškodnenie odpadu, ktorý nie je možné uložiť do komunitných zberných nádob na triedený odpad (napríklad lieky, elektronika a pod.). V pracovnom liste č. 4 žiaci riešia problémovú úlohu „*Ako by si mohol znížiť množstvo odpadu?*“, pričom porovnávajú vlastné odpadové správanie so správaním osoby z rozhovoru, ktorá preferuje Zero waste spôsob života. Žiaci sa zaoberajú problémom vo vlastnom prístupe k množstvu odpadu, ktorý produkujú a hľadajú spôsob jeho redukcie. Jednotlivé riešenia navzájom porovnávajú a zároveň ich porovnávajú s vlastným predpokladom. V závere pracovného listu žiaci odpovedajú na otázky. V tabuľke 1 opisujeme postup aktivít a metodické poznámky určené k správne mu riešeniu pracovných listov, ktoré sú na obrázku 1 a 2.

Tabuľka 1: Postup pri realizácii aktivít a metodické poznámky.

ČINNOSŤ	METODICKÉ POZNÁMKY
<p>Vyučujúci rozdá žiakom pracovné listy. Učiteľ vysvetlí žiakom ako majú postupovať pri riešení úloh (zapíšu predpoklad, vyrieš problémovú úlohu, odpovedaj na otázky zo záveru).</p> <p>Žiaci pracujú samostatne alebo skupinovo pri riešení úloh, na základe pokynov uvedených v jednotlivých pracovných listoch.</p> <p>Po ukončení práce žiaci medzi sebou a s vyučujúcim diskutujú o vlastných zisteniach, odpovediach na otázky a porovnávajú ich s predpokladom.</p>	<p>Otázky k diskusií:</p> <p>Uvedené v zhrnutí jednotlivých pracovných listov.</p>

Obrázok 1: Ukážka pracovného listu č. 2 zameraného na triedenie odpadu.

AKTIVITA Č. 2 AKO ZAČAŤ S TRIEDENÍM ODPADU?

Priprava
V predchádzajúcej aktivite si sa dozvedel, čo znamená triedenie odpadu. Otázkou však zostáva, že či odpad vieš správne triediť? Poďme sa spoločne pozrieť, ako odpad správne separovať!

Problém
Ako správne triediť odpad?

Predpoklad (napíš všetky farby odpadkových košov, ktoré poznáš a uveď príklad odpadu, ktorý do nich patrí).

Pomôcky
Pracovný list, pero, farebné papiere (červený, zelený, modrý, žltý, oranžový, čierny, hnedý), zmesový odpad (plastová fľaša, kúsky textilu- handra, tetrapak, plechovka, tužková batéria, papier, sklenená fľaša, vysušené šupky od pomarančov, lieky alebo vitamíny v blistrovom obale, kus ešte použiteľného oblečenia), mobilný telefón s prístupom na internet.

Postup
Na obrázku č. 1 je čierny odpadkový kôš, ktorý ako vieš z predchádzajúceho pracovného listu, predstavuje zmesový komunálny odpad. Všimni si, aké druhy odpadov sa v ňom nachádzajú a zamysli sa, že či je možné tieto druhy odpadov vytriediť do samostatných zberných nádob, ktoré sa rozlišujú svojou farbou? V Slovenskej republike poznáme niekoľko základných farebných odpadkových košov na triedený odpad, a to červený, zelený, modrý, žltý, čierny, oranžový a hnedý.

A.) Tvojou úlohou č. 1 je roztriediť odpad, ktorý máš na lavici tak, aby si do čierneho odpadkového koša vložil čo najmenej množstvo odpadu a nevytvoril rovnaký odpadkový kôš, ako je na obrázku č. 1. K správnej roztriedeniu ti pomôže obrázok č. 1, diskusia so spolužiakmi a internet v telefóne. Vypracuj úlohu z pracovného listu- úloha č. 1- Vypracovanie.

B.) V úlohe č. 2 venuj zvýšenú pozornosť odpadu, ktorý nevieš správne roztriediť. Tento odpad si polož bokom a zisti kam patrí! K správnej zariadeniu odpadu, ktorý nevieš kam patrí ti pomôže internet alebo obrázok č. 2. Vypracuj úlohu z pracovného listu- úloha č. 2- Vypracovanie.

C.) Vyrieš úlohy v časti „zhrnutie“.

Obrázok č. 1 Zmesový alebo komunálny odpad

(zdroj: <https://www.ekoalarm.sk/>)

Úloha č. 1 Vypracovanie
A.) Do vrchných bublinkiek zapíš, ako si roztriediš odpad z úlohy č. 1.

HNEDÁ	MODRÁ	ŽLTÁ	ZELENÁ	ORANŽOVÁ	ČERVENÁ	ČIERNÁ
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(zdroj: autor)

B.) Správne zapíš názov odpadkového koša k farbe. Názov zapíš do rámečka pod odpadkový kôš: *komunálny odpad, železo, sklo, plast, bio odpad, papier, tetrapak (viacvrstvové kombinované materiály- VKM).*

C.) Sem zapíš odpad, ktorý si nevedel správne priradiť do odpadkového koša respektive do žiadneho z nich nepatril.

Úloha č. 2 Vypracovanie

A.) Zamysli sa nad obrázkom č. 2. a uvažuj nad tým, kam by si mohol odniesť odpad, ktorý nevieš vyhodiť do odpadkového koša na triedený alebo komunálny odpad.

B.) Do bielych rámečkov v obrázku č. 2 zapíš odpad, ktorý si nevedel vytriediť do odpadkových košov a myslíš si, že patrí na špeciálne miesto preň určené.

Obrázok č. 2 Kam ak nie do čierneho odpadkového koša?

(zdroj: <https://www.ekoalarm.sk/>)

C.) Pomenuj jednotlivé „špeciálne miesta“, ktoré sú určené pre odpad, ktorý nepatrí do žiadnej zbernej nádoby na triedený odpad, ani do komunálneho odpadu. Pomenovanie zapíš pod jednotlivé obrázky v obrázku č. 2.

D.) Zamysli sa nad tým, že čo by si urobil s oblečením, ktoré sa dá ešte použiť a nechceš ho vyhodiť do komunálneho odpadu, čiže do odpadkového koša čiernej farby.


Zhrnutie

1. Zamyslite sa, aké výhody má triedenie odpadu?

2. Uvažuj nad tým, čo sa stane s liekmi, ktoré vyhodíš do čierneho odpadkového koša.

3. Porovnaj svoj predpoklad s vlastným zistením.

Obrázok 2: Ukážka pracovného listu č. 4, zameraného na redukciju množstva odpadu.

<p style="text-align: center;">AKTIVITA Č. 4 PREDCHÁDZANIE VZNIKU ODPADU.</p> <p>Problém <i>Ako by si mohol znížiť množstvo odpadu?</i></p> <p>Predpoklad (uveď svoj predpoklad k problému)</p> <hr/> <p>Pomôcky Pracovný list, pero</p> <p>Postup A.) Prečítaj si rozhovor s Gitkou a jej „Zero waste“ životnom štýle.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Rozhovor s Gitkou</p> <p>1. Ahoj Gitka, mohla by si v krátkosti vysvetliť filozofiu zero waste? Aké sú jej základné princípy? Dá sa byť vlastne v dnešnej dobe úplne zero waste? Ako si na tom ty?</p> <p>Zero waste je životný štýl, podľa ktorého sa navrhujú a používajú výrobky tak, aby mohli byť <u>opätovne využívané</u> a aby sa <u>minimalizovala tvorba odpadov</u>. V jednoduchosti, aby toho čo najmenej skončilo na skládke alebo v spaľovni. Zero waste znamená, že sa snažíme náš odpad zminimalizovať, nie že dosiahneme absolútnu nulu v tvorbe odpadu. Ja úplne zero waste rozhodne nie som, ale stále sa posúvam a osvojujem si viac návykov, ktoré mi pomáhajú <u>znižovať množstvo odpadu</u>, ktoré produkuje.</p> <p>2. Aké prvé kroky by si odporučila, ak chce bežný človek znížiť množstvo odpadu, ktorý vytvára?</p> <p>Na začiatku je najdôležitejšie zistiť, <u>ako ten odpad u konkrétneho človeka vlastne vzniká</u>. Najlepší spôsob, ako to zistiť, je pozrieť sa do svojho smetného koša. Inak úplne také základné veci, ktorými vieme hneď zmeniť veľa je <u>nosiť si vlastnú fľašu, tašku</u> ako aj <u>vrečúška</u> na potraviny. Ostatné je možné pridávať pomaly a postupne, aby toho nebolo naraz veľa.</p> <p>3. Vieš uviesť príklad odpadu, ktorý produkuješ?</p> <p>Áno, rozhodne sú to napríklad moje obľúbené <u>žuvačky</u>, ktoré si stále kupujem. Viem, že sú zabalené v obale, ktorý vyhodím a tiež, že po približne 30 minútach žuvania, žuvačku vyhodím do odpadkového koša s čiernou farbou na zmesový komunálny odpad. Táto žuvačka skončí v spaľovni alebo na smetisku. Ďalší príklad odpadu, ktorý vytváram je bio odpad, hlavne <u>zbytky ovocia a zeleniny</u>, avšak tento odpad kompostujem v bytovom kompostéri a kompost vyprázdňujem do záhradky pred panelákom. Ešte som si spomenula, že nakupujem mlieko a jogurty v <u>sklenených obaloch</u> a tieto obaly vyhadzujem do odpadkového koša zelenej farby na triedený odpad. Avšak kovový vrchnák zo sklenených nádob vyhadzujem do žltého odpadkového koša, keďže červený k dispozícii nemáme, v našom meste separujeme plast, VKM a kov spolu.</p> <p><small>(zdroj: upravený rozhovor: https://linkworking.sk/blog/zero-waste-alebo-%C4%8Dovlastne-znamen%C3%A1-%C5%BE%C5%A5-bez-odpadu)</small></p>	<p>B.) Pozri sa na obrázok č. 3 a inšpiruj sa ním pri vyplňaní otázok v zhrnutí.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p><small>(zdroj: https://www.ekoalarm.sk/)</small></p> <p>Zhrnutie</p> <ol style="list-style-type: none"> Uveď 2 klady a zápory správania Gitky? _____ Zhodnoť ako Gitka pristupuje k odpadu, ktorý vytvára a vyjadrí svoj názor na jej prístup voči odpadu? _____ Vymysli, ako by si nahradil 1 vec, ktorú používaš (možno sa nachádza práve niekde okolo teba) a má jednorazové využitie alebo jej využitie je krátke, a veľmi rýchlo sa z nej stane odpad? _____ Navrhni 2 spôsoby, ako by si zmenšil množstvo odpadu, ktorý vytváras? _____ Diskutuj so spolužiakmi a vycúčajúcim o tom, ako by si mohol uvedomelejšie pristupovať k odpadu, ktorý vytvárame? Vypočuj si spolužiakov a nechaj sa inšpirovať. _____ Porovnaj svoj predpoklad s vlastným zistením. _____
---	--

V edukačných aktivitách žiaci pracujú s problémovou úlohou, získavajú odpoveď v pracovnom liste, formulujú zhrnutie a odpovedajú na doplňujúce otázky v závere, pričom sa zameriavajú práve na riešenie problematiky odpadov (Beaumont- Walters, Soyibo, 2001).

ZÁVER

Implementácia problematiky odpadov v rámci prierezovej témy environmentálna výchova, prostredníctvom krátkodobých a bádateľsky orientovaných aktivít, môže pozitívne ovplyvniť kognitívnu, afektívnu a konatívnu stránku postojov v procese vzdelávania, v problematike odpadov, na základných školách. Z pohľadu žiaka sa pri realizácii aktivít očakáva zvýšená motivácia a nadobúdanie spôsobilosti vedeckovýskumnej práce žiakov. V príspevku sme sa zaoberali návrhom bádateľsky orientovaných aktivít zameraných na problematiku odpadov a ich transformáciou do formy pracovných listov využiteľných na vyučovacích hodinách v sekundárnom vzdelávaní.

Literatúra

BEAUMONT-WALTERS, Y., SOYIBO, K. 2001. An analysis of high school student's performance on five integrated science process skills. In *Research in Science and Technological*

Education, vol. 19, no. 2, pp. 133-145.

HELD, L., ŽOLDOŠOVÁ, K., OROLÍNOVÁ, M., JURICOVÁ, I., KOTUĽAKOVÁ, K. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania. IBSE v slovenskom kontexte*. Bratislava : Typi/VEDA, 138 p.

PROKOP, P., TUNCER, G., KVASNIČÁK, R. 2007. Short-Term Effects of Field Programme on Students' Knowledge and Attitude Toward Biology: a Slovak Experience. In *Journal of Science Education and Technology*, vol. 16, no. 3, pp. 247-255. Dostupné na: <doi:10.1007/s10956-007-9044-8>.

BÍLEK, M., MACHOVÁ, V. 2015. Inquiry on project oriented science education or project orientation if IBSE? In *Project-based education in science education XII. 12 th International student conference*. Praha: Faculty of Education Charles University, pp. 10-20.

RYPLOVÁ, R., REHÁKOVÁ, J. 2011. *Přínos badatelsky orientovaného vyučování (BOV) pro environmentální výchovu: Případová studie implementace BOV do výuky na ZŠ*. 2011. ISBN 80-7178-479-6.

BELL, R. L., SMETANA, L., BINNS. 2005. I. Simplifying Inquiry Instruction. In *The Science Teacher*. 2005. pp. 30-33. Dostupné na:

<(http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.7877&rep=rep1&type=pdf)>.

WENNING, C. J. 2005. Levels of inquiry: Hierarchies of pedagogical practices and inquiry processes (revised 2/12). In *J. Phys. Tchr. Educ. Online* 2 (3). Illinois State University Physics Dept., february 2005. 12 p. Dostupné na:

<http://www2.phy.ilstu.edu/pte/publications/levels_of_inquiry.pdf>.

Autori:

Mgr. Ivan Il'ko

Katedra biológie

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43, Trnava

e-mail: ivan.ilko@tvu.sk

ANALÝZA VÝSLOVNOSTI ZÁVEROVÝCH A AFRIKOVANÝCH INICIÁL V ČÍNŠTINE NA ZÁKLADE VOT

Mária Ištvánová

Abstrakt

Úvodná fáza štúdia čínštiny je úzko spätá s osvojovaním si správnej výslovnosti. Na základe komparácie spôsobu artikulácie záverových a afrikovaných konsonantov v čínštině a slovenčine je primárnym rozdielom prítomnosť aspiračného šumu v čínštině a absencia protikladu znelosti a neznelosti, ktorý sa vyskytuje v slovenčine. Zmeraním hodnôt VOT záverových a afrikovaných konsonantov v čínštině a porovnaním výslovnosti študentov s rodeným hovoriacim prostredníctvom softvéru Praat identifikujeme hlavné odchýlky vo výslovnosti slovenských študentov čínštiny.

ÚVOD

Proces osvojovania si správnej výslovnosti v čínštině si vyžaduje zvýšenú pozornosť predovšetkým v úvodnej fáze štúdia. Vo vyučovacom procese je potrebné zamerať sa v zvýšenej miere na odlišnosti medzi čínštinou a materinským jazykom študentov, ako aj starostlivo zvoliť vhodné cvičenia, ktoré uľahčujú osvojenie si správnej výslovnosti. Pre upresnenie terminológie, ktorá sa využíva v súvislosti s konsonantmi v čínštině, autori používajú okrem termínu konsonant aj výraz iniciála, keďže na rozdiel od slovenčiny sa v čínštině vyskytujú len v iniciálnej pozícii. Výslovnosť iniciál, ktorých miesto a spôsob artikulácie študenti nepoznajú zo svojho materinského jazyka, je najčastejším dôvodom nesprávnej výslovnosti, a preto je dôležitý výber vhodnej vyučovacej metódy zameranej na nácvik správnej výslovnosti. V porovnaní so slovenčinou je hlavným rozdielom vo výslovnosti záverových a afrikovaných iniciál v čínštině absencia protikladu znelosti a neznelosti a charakteristickou črtou je protiklad aspirovanosti a neaspirovanosti prítomný v oboch skupinách iniciál.

Obrázok č. 1 znázorňuje distribúciu záverových a afrikovaných iniciál v čínštině na základe spôsobu a miesta artikulácie. Z pohľadu spôsobu artikulácie rozlišujeme tri páry záverových iniciál s protikladom neaspirovanosti a aspirovanosti: [b] - [p], [d] - [t], [g] - [k] a tiež tri páry neaspirovaných a aspirovaných afrikovaných iniciál: [z] - [c], [zh] - [ch], [j] - [q].

		labiálna	alveolárna	velárna	alveodentálna	cerebrálna	alveopalatálna
záverová	neaspirovaná	b [p]	d [t]	g [k]			
záverová	aspirovaná	p [pʰ]	t [tʰ]	k [kʰ]			
afrikovaná	neaspirovaná				z [ts]	zh [tʂ]	j [tɕ]
afrikovaná	aspirovaná				c [tsʰ]	ch [tʂʰ]	q [tɕʰ]

Obrázok 1: Distribúcia záverových a afrikovaných iniciál v transkripcii *Hanyu pinyin* and IPA v zátvorkách (por. Chiao/Kelz, 1980, s. 118)

VÝSLOVNOSŤ ZÁVEROVÝCH A AFRIKOVANÝCH INICIÁL

Záverové iniciály artikulujeme vytvorením zúženia v ústnej dutine a zdvihnutím mäkkého podnebia, ktoré utvorí záver a znemožňuje priechod do nosovej dutiny. Následné uvoľnenie

záveru spôsobuje akustický efekt explózie. Fortisové záverové iniciály sa odlišujú od lenisových silnejším napätím a zároveň sú v čínštine aj aspirované. Aspirácia fortisových záverových iniciál nastupuje po uvoľnení záveru. Všetky záverové iniciály v čínštine sú neznelé (Chiao/Kelz, 1980, s.118-119).

Afrikované iniciály sú tvorené kombináciou záveru a trenia. Záver v ústnej dutine je vytvorený zdvihnutím mäkkého podnebia, avšak po uvoľnení záveru nevzniká akustický efekt explózie, ale trenia. Podobne ako v prípade záverových iniciál, aj afrikované iniciály delíme na fortisové a lenisové. Fortisové afrikované iniciály sa tiež prejavujú intenzívnejším zvukovým efektom trenia ako lenisové a všetky tri páry afrikovaných iniciál sú neznelé (Chiao/Kelz, 1980, s.119-120).

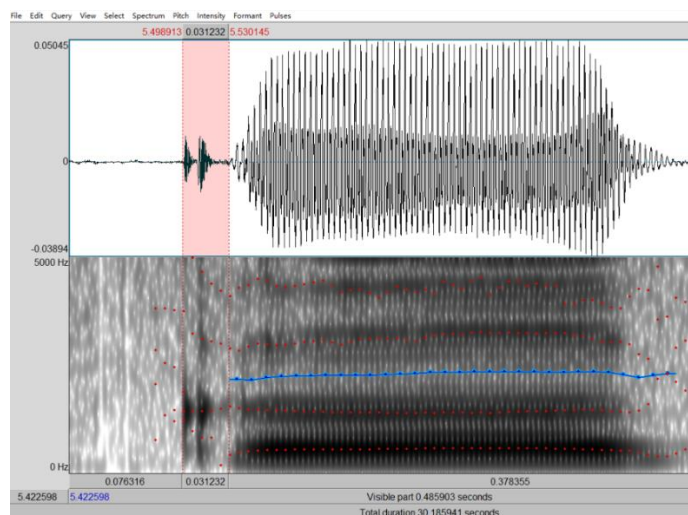
ASPIRÁCIA V ČÍNŠTINE

Charakteristickou črtou iniciál v čínštine je protiklad aspirácie pri jednotlivých dvojiciach. Prítomnosť alebo absencia aspirácie je determinujúcim faktorom, ktorý mení význam jednotlivých morféme a je výraznejšia než v iných jazykoch. Mnohé štúdie sú zamerané na komparáciu aspirovaných iniciál v čínštine a angličtine (Třísková, 2012, s.132). K dispozícii je pomerne veľké množstvo príkladov zmeny významu morféme s aspiráciou a bez aspirácie. Ako príklad uvádzame morfému *di* [di] 地, ktorá označuje miesto a *ti* [t'i] 替 s významom nahradiť. Obidve morfémy sa vyslovujú identicky vo štvrtom tóne, avšak absencia aspirácie pri druhej morféme spôsobí výrazný posun vo význame.

Popis priebehu aspirácie nachádzame u Třískovej (2012, s. 133) v publikácii *Segmentální struktura čínské slabiky*. Na príklade artikulácie neznelé aspirovanej iniciály je priebeh vzniku aspiračného šumu opísaný nasledovne: po uvoľnení záveru a pred nástupom artikulácie samohlásky je prítomný krátky časový interval, pri ktorom prúd vzduchu prechádza pomerne intenzívne hlasovým traktom, pričom nie je spomaľovaný žiadnou prekážkou a hlasivky sú ďaleko od seba, začínajú kmitať až pri nástupe výslovnosti vokálu.

VOT – NÁSTUP HLASIVKOVÉHO TÓNU

Nástup hlasivkového tónu (voice onset time - VOT) a štúdie zamerané na VOT sú späté s výskumnými aktivitami z obdobia druhej polovice 20. storočia (por. Lisker/Abramson, 1964). Meranie hodnôt VOT nám umožňuje rozlišovať jednotlivé kategórie konsonantov. VOT predstavuje časový údaj meraný od uvoľnenia záveru po nástup fonácie vokálu, kedy hlasivky začínajú kmitať. V závislosti od kategórie konsonantov sa líši aj hodnota VOT (Kraviarová, 2012, s.130). Hodnoty VOT sú pri znelých záverových konsonantoch záporné (táto skupina konsonantov je prítomná aj v slovenčine – b, d, ď, g). Neznelé neaspirované konsonanty majú nulovú alebo takmer nulovú hodnotu VOT a výrazne kladné hodnoty sa vyskytujú u konsonantov, ktoré sú neznelé a aspirované (Třísková, 2012, s. 131). Na obrázku č. 2 je zobrazený sonagram a oscilogram z užívateľského prostredia softvéru Praat, ktorý je určený na analýzu zvukového materiálu. Hodnota VOT je vyznačená červenou farbou v hornej časti.



Obrázok 2: Oscilogram a sonogram iniciály [g]

Pri komparácii hodnôt VOT u záverových a afrikovaných iniciál v čínštine je vzostupné poradie hodnôt VOT nasledovné: najnižšiu hodnotu majú neaspirované záverové iniciály, nasledujú neaspirované afrikované iniciály, aspirované záverové iniciály a aspirované afrikované iniciály. Vyššie kladné hodnoty VOT súvisia s intenzitou aspiračného šumu a žiadne hodnoty VOT merané v prípade čínštiny nie sú záporné. Ako uvádza Wu (2004, s. 32), na základe vykonaných meraní platí, že aspirované záverové iniciály majú hodnoty VOT približne 8-krát dlhšie v porovnaní s ich neaspirovaným protikladom. V prípade afrikovaných iniciál je rozdiel menej badateľný a hodnota VOT je u aspirovaných afrikovaných iniciál približne 3-krát dlhšia než pri neaspirovaných afrikovaných iniciálach. Menší rozdiel v hodnotách VOT pri protikladných dvojiciach afrikovaných iniciál je spôsobený vyššou artikulačnou náročnosťou tejto skupiny iniciál. Porovnanie neaspirovaných záverových a afrikovaných iniciál odhaľuje, že hodnoty afrikovaných iniciál sú približne 4-krát vyššie.

Na základe meraní uvádzame priemerné hodnoty VOT a štandardnú odchýlku pri aspirovaných a neaspirovaných záverových iniciálach podľa Chen et al. (2007, s. 310):

Tabuľka 1: Priemerná hodnota VOT a štandardná odchýlka, iniciály v transkripcii *Hanyu pinyin*

	b	d	g	p	t	k
Priemerná hodnota (ms)	13,9	15,3	27,4	77,8	75,5	85,7
Štandardná odchýlka (ms)	6,6	5,7	9,6	23,7	18,4	19,4

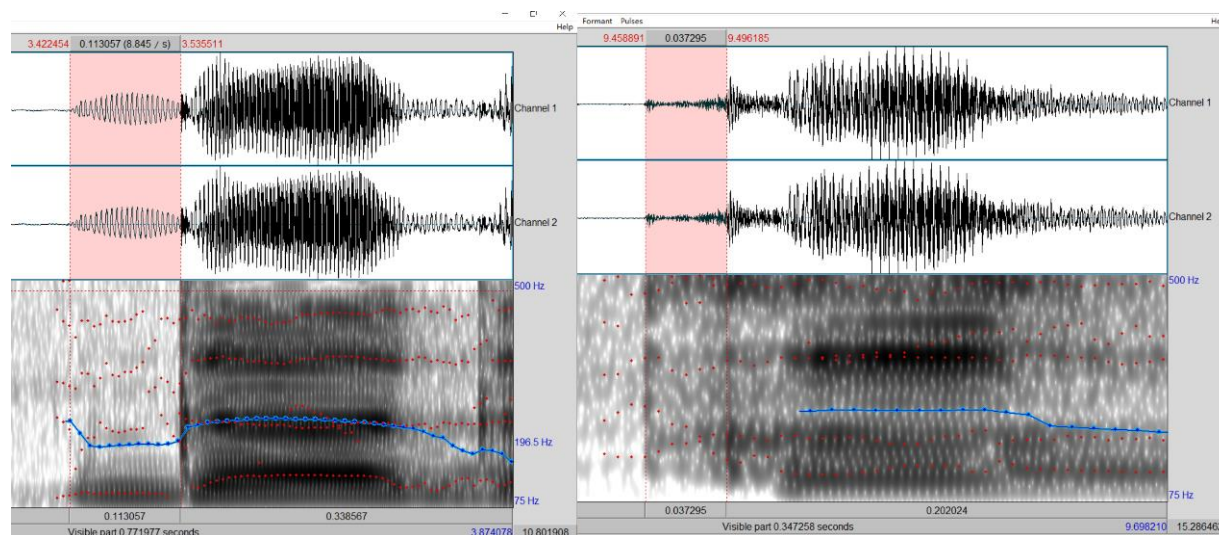
VÝSLEDKY MERANIA VOT

Na meranie VOT sme použili softvér Praat, ktorý sa využíva na akustickú analýzu reči. Použitý jazykový materiál tvoria nahrávky piatich účastníkov a pre zachovanie homogénosti skupiny sú všetky účastníčky ženy a nahrávané výrazy sú čítané v ich prirodzenom tempe reči. V prvom riadku tabuľky č. 2 a č. 3 je vyznačený VOT rodenej hovoriacej, ktorý porovnávame s nameranými hodnotami slovenských študentiek čínštiny s rozličnou úrovňou ovládania jazyka. Prvé dva subjekty majú pokročilú úroveň čínštiny, subjekt 3 mierne pokročilý a subjekt 4 je začiatočník.

Tabuľka 2: Hodnota VOT pre záverové iniciály v transkripcii *Hanyu pinyin*

	b	d	g	p	t	k
Rodený hovoriaci	11 ms	18 ms	25 ms	83 ms	70 ms	99 ms
Subjekt 1	19 ms	22 ms	31 ms	95 ms	88 ms	110 ms
Subjekt 2	9 ms	15 ms	-108 ms	163 ms	135 ms	131 ms
Subjekt 3	14 ms	16 ms	30 ms	115 ms	141 ms	107 ms
Subjekt 4	16 ms	21 ms	-37 ms	20 ms	78 ms	109 ms

Pri porovnaní nameraných hodnôt VOT záverových iniciál rodenej hovoriacej s hodnotami, ktoré sú uvedené v štúdiu od Chen et al. (2007) môžeme zhodnotiť, že nahrávky jednotlivých morfém použité na analýzu majú zodpovedajúcu kvalitu, pretože sú porovnateľné s výsledkami v tabuľke č. 1. Na základe analýzy VOT neaspirovaných a aspirovaných záverových iniciál sme zistili, že pri iniciále *g* sú hodnoty VOT v dvoch prípadoch záporné. Ako uvádzame vyššie, negatívne hodnoty VOT sú charakteristické pre znelé konsonanty, ktoré sú prítomné aj v slovenčine, a preto dôvodom negatívnej hodnoty VOT pri iniciále *g* v čínštine je interferencia materinského jazyka študentiek na ich výslovnosť. Ak porovnáme oscilogram a sonagram (obrázok č. 2) rodenej hovoriacej s výslovnosťou študentiek (obrázok č. 3), sú medzi nimi viditeľné rozdiely a nesprávna výslovnosť iniciály v čínštine je totožná s výslovnosťou *g* v slovenčine v iniciálnej pozícii. Podľa meraní Kraviarovej (2012, s. 134) konsonant *g* v slovenčine na iniciálnej pozícii v slove má priemernú hodnotu VOT -48,3 ms, pričom minimálna nameraná hodnota bola -85,6 ms a maximálna -30,4 ms. Nízka hodnota VOT aspirovanej iniciály *p* pri výslovnosti subjektu 4 je spôsobená nedostatočnou aspiráciou a dosahuje len hodnoty VOT neaspirovaných neznelých iniciál.



Obrázok 3: vľavo subjekt 2, vpravo subjekt 5

Na základe analýzy výslovnosti afrikovaných iniciál (tabuľka č. 3) sme identifikovali iba jednu chybnú výslovnosť pri neaspirovanej iniciále *j*, ktorá mala zápornú hodnotu VOT. Transkripcia *Hanyu pinyin* v tomto prípade nezachytáva podstatu výslovnosti tejto iniciály, ktorú študentom pripodobňujeme k výslovnosti približujúcej sa k *d'/t'* v slovenčine. Napriek tomu, že miesto ich artikulácie je totožné – slovenské konsonanty *d'* a *t'* ako aj *j* v čínštine patria do skupiny alveopalatálnych konsonantov, avšak spôsob ich artikulácie sa líši.

Negatívna hodnota VOT iniciály *j* je porovnateľná s nameranými hodnotami VOT pre

konsonant *d'* v slovenčine. Priemerná hodnota VOT konsonantu *d'* v iniciálnej pozícii je -62,8 ms, minimálna hodnota VOT predstavuje -90,4 ms a maximálna -42,8 ms (Kraviarová, 2012, s. 134). Hodnotu VOT nebolo možné zaznamenať pri iniciálach *z* a *q* z dôvodu úplne chybných výslednosti subjektu 4.

Tabuľka 3: Hodnota VOT pre afirkované iniciály v transkripcii *Hanyu pinyin*

	z	zh	j	c	ch	q
Rodený hovoriaci	75 ms	32 ms	70 ms	167 ms	142 ms	143 ms
Subjekt 1	86 ms	43 ms	60 ms	180 ms	172 ms	218 ms
Subjekt 2	84 ms	22 ms	69 ms	132 ms	181 ms	104 ms
Subjekt 3	85 ms	30 ms	43 ms	103 ms	172 ms	141 ms
Subjekt 4	xx	57 ms	-45 ms	133 ms	102 ms	xx

ZÁVER

Na základe analýzy zvukových stôp výslednosti záverových a afrikovaných iniciál v čínštine prostredníctvom softvéru Praat sme identifikovali vplyv materinského jazyka na výslednosť neaspirovanej záverovej iniciály *g* a afrikovanej iniciály *j*. V oboch prípadoch mal nástup hlasivkového tónu záporné hodnoty, ktoré sú charakteristické pre znelé konsonanty. Správne osvojenie si protikladu aspirácie nespôsobovalo študentkám vo výslednosti viditeľné problémy a nesprávna výslednosť sa prejavila iba v jednom prípade. Napriek tomu, že korekcia nedostatočnej aspirovanej vo výslednosti študentov nepredstavuje náročnú úlohu, je potrebné venovať jej dostatočnú pozornosť a začleniť do vyučovacieho procesu cvičenia, ktoré sú zamerané na nácvik týchto protikladných dvojíc s cieľom zlepšiť komunikačné zručnosti študentov s prihliadnutím na to, že nesprávna výslednosť je primárnym dôvodom zlyhania v komunikácii s rodenými hovoriacimi.

Tento príspevok vynikol ako časť realizácie výskumného projektu *Skúmanie vplyvu materinského jazyka na výslednosť čínštiny s využitím korpusu*. Výskum bol uskutočnený na základe podpory z Grantu Mladých Univerzity Komenského UK/320/2020 (G-20-021-00).

Literatúra

CHEN, L., CHAO, K., PENG, J. 2007. VOT productions of word-initial stops in Mandarin and English: A cross-language study. In *Proceedings of the 19th Conference on Computational Linguistics and Speech Processing*, pp. 303-317.

CHIAO, W., KELZ, H. P. 1980. *Chinesische Aussprache: ein Lernprogramm*. Bonn : Dümmler, 160 p. ISBN 9783427610113.

KRAVIAROVÁ, M. 2012. Voice onset time slovenských expozív. In *Jazyk - médiá - text iii*, pp. 130-138.

LISKER, L., ABRAMSON, A. S. 1964. A cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurements. In *Language and Speech*, pp. 384-422.

TŘÍSKOVÁ, H. 2012. *Segmentální struktura čínské slabiky*. Praha : Karolinum, 440 p. ISBN 9788024621814.

WU, Z. 吴宗济. 2004. *Wu Zongji yuyanxue lunwen ji 吴宗济语言学论文集 [Wu Zongji: výber z príspevkov]*. Beijing : Shangwu yinshuguan, 599 p. ISBN: 9787100039468.

Autor:

Mgr., Mária Ištvanová

Katedra východoázijských štúdií

Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Gondova ulica 2, 811 02 Bratislava 1

e-mail: istvanova6@uniba.sk

ROLE OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Petra Ivenz

Abstract

One of the main priorities of a foreign language education policy in Europe is to equip learners with the ability to communicate across linguistic and cultural boundaries in multicultural and multilingual Europe. For this reason, it is important to have interculturally competent foreign language teachers who can prepare their learners for life in the multicultural world. This paper will introduce the notion of culture and present the reasons for implementing it into foreign language education. Further aim of the paper is to offer an overview of characteristics of foreign language teachers.

INTRODUCTION

The world in the 21st century is experiencing wave of globalization which means increasing interactions between people from different parts of the world. It has never been easier to move to another country, whether for work, education or simply for entertainment and as a result of living in new countries, people do get to speak different languages and are exposed to new cultures as well. Subsequently, people meet different people from various cultures and as a result, they do not use only a foreign language when speaking to them, but at the same time, they use a certain set of skills contained within the intercultural communication.

This paper will be focused on ideas which support the importance of including intercultural knowledge into the everyday teaching of English as a foreign language. Furthermore, it will explore the needed intercultural competences of teachers of English language.

CULTURE IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE

Before we start explaining why it is important to include knowledge of culture into teaching a target language, it is necessary to understand what the notion of culture actually means. For the purposes of this paper, Williams (2006, p. 32) specifies a social definition of culture where “culture is a description of a particular way of life, which expresses certain meanings and values not only in art and learning but also in institutions and ordinary behavior”. Another definition is provided by Kramsch (1998, p. 4) who compares nature and culture: while nature is growing organically, culture refers to “what has been grown and groomed”. Kalman (2009, p. 4) presents a simple explanation that culture is “the clothes we wear, the foods we eat, the languages we speak, the stories we tell, and the ways we celebrate”. Culture is all around us whether we realize it or not.

When people enter a country that is different than their own, they may start to notice the differences between their and the new culture even before actually recognizing and learning new language. This cultural knowledge should be reflected in the cultural education within foreign language education which is called cultural competence and Pokrivčáková (2012, p. 123) states that this competence can be defined as “the knowledge of the customs, conventions and traditional beliefs of inhabitants in one’s own and other country”. Based on this definition, it can be concluded that cultural competence then must be a crucial part of the foreign language education (Kováčiková, Veselá, 2016). Wilga (1987, p. 55) states that “studying a foreign language should be a means to a greater end, namely, communicating with other culture and its representatives”. This claim is supported by research as well because it has proven that language

and culture are closely interconnected and they should be taught together (Dema and Moeller, 2012).

Approach to Culture throughout History

Learning a language in the past, the main transfer of culture was through literature (Reid, 2014). This way people reading foreign books would associate themselves with the target culture (Lessard-Clouston, 1997). One of the first known documents which connected language and culture is from the period of Renaissance when the commercial trade started to bloom in the world (Buttjes and Byram, 1990; Reid, 2014). Later, Comenius offered one of the earliest examples of correlation in between language and culture (Reid, 2014). He was able to introduce a child to the “great common world” via linguistic and visual combination (ibid.).

More significant changes started in the 19th century, when language, literature and culture were implemented into the foreign language teaching (Buttjes, Byram, 1990). Even though modern languages were established as school subjects by the end of the 19th century, the cultural dimension of foreign language teaching was obscure and unimportant (ibid.). Important changes started after the World War I when foreign languages were taught as a tool for commercial use and it would include topics such as literature, politics, or economics (Reid, 2014). Those features were introduced within the foreign language education so the learners would understand the foreign cultures better (ibid.).

By the second half of the 20th century, there was a rise of the importance of including the cultural aspects into the foreign language training (Reid, 2014). The most crucial time for change in language learning began in the 1980s, when culture started to be considered as an important part of the foreign language learning (Byram, 1994). However, as stated above, the linguistic part of the learning was still considered to be superior to that of the cultural learning (ibid.).

The most significant changes in foreign language education, however, came in the first decade of the 21st century. Globalization, the use of internet as a communication tool or the self-expression as well as the role of English language as a global language had effects on how the languages should be learned (O’Dowd, 2007). Nowadays, there is a greater emphasis on the intercultural competences in the foreign language education. It is because of Common European Framework of Reference for Languages by the Council of Europe (CEFR) and its reforms, which state that the speakers of foreign language should be able to strengthen the abilities of thinking and acting independently and be able to socialize within a pluralist society (Reid, 2014). Furthermore, the main goal of language learning is now “intercultural communicative competence” which should underline the students' cultural sensitivity as well as their ability to switch between different cultural perspectives when communicating (Byram, 1997, O’Dowd, 2007).

Intercultural Competence

In the last decades, the idea of cultural competence integration was implemented to many reforms, introduced by Common European Framework of Reference for Languages by the Council of Europe (CEFR), which state that the speakers of foreign language should be able to strengthen the abilities of thinking and acting independently and be able to socialize within a pluralist society (Reid, 2014). Furthermore, the main goal of language learning is nowadays intercultural communicative competence which should underline the students' cultural sensitivity as well as their ability to switch between different cultural perspectives when communicating (Byram, 1997, O’Dowd, 2007).

There are several authors who help us to make sense of intercultural communicative competence. CEFR (2001) refers to this competence as one’s ability to behave in a linguistically, socio-linguistically, and pragmatically appropriate way when using the foreign

language. Bennett (2015) states traditional literature describes intercultural competence as combination of knowledge, skill, and attitude. Kramsch (1998, p. 81) states that when something is intercultural it usually refers “to the meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states”. However, on the level of communication within the same language, notion intercultural can mean conversation between people from different cultures such as conversation between homosexual and heterosexual people or simply between men and women (ibid.). As stated in Deardorff (2006), developing the intercultural competence is a life-long process and to be successful in this competence it is to be able to behave and communicate effectively in cross-cultural situations.

Bennett (2015) summarized the needed knowledge, skills and attitudes for successful intercultural competence understanding:

- Knowledge of one’s culture; knowledge of target culture; knowledge of target language; related cultural knowledge (such as literature, religious systems, etc.).
- Listening skill; observation skill; mindfulness; skill of understanding other perspectives; communicating.
- Being open-minded; curious; respective; tolerant.

Hall (1998) also provides a summary of intercultural competences which he defines as a combination of:

- Knowledge of socio-cultural competences such as history, values and beliefs, everyday life of the target culture.
- Knowledge of sociolinguistic competences such as greetings, idioms, taboos, dialects of the target culture.
- Knowledge of pragmatic competences such as advice giving, persuading or non-verbal communication of the target culture.

Based on these definitions of intercultural competence and its overview, it is safe to state that such knowledge needs to be addressed while teaching a foreign language. Undoubtedly, for being proficient in a foreign language it is important to master the language linguistically, but it is as well important to master the intercultural knowledge. This is necessary for deeper understanding how shared beliefs and values or the day-to-day life influence the language (Reid, 2014). Therefore, it is crucial to focus on implementing cultural activities into classroom as soon as possible (ibid.). These activities should be approached at the same level as the language skills because otherwise students may think that these competences are not equally necessary (Dunnett, Dubin and Lezberg, 1986).

TEACHERS IMPLEMENTING INTERCULTURAL COMPETENCES

Průcha (1997) summarized some personal characteristics of teachers which include age, professional experience, verbal ability, specialization, degree of the qualification or attitudes. Besides the general competences of teachers, there are important competences which characterize a teacher of foreign language. These were summarized by Richards (2011) who states that foreign language teachers of 21st century should be:

- Role models in the use of the foreign language.
- Fluently using the foreign language in a classroom.
- Giving the feedback in the foreign language.
- Able to prepare any challenges for the students despite the student’s foreign language level.

Since it was already mentioned many times that learning of language and culture go hand in hand, teachers of foreign languages have to realize that teaching culture is a necessity and not a task which can be omitted (Brooks, 2001). There are authors who believe that teaching

language without teaching culture at the same time would lead to “teaching meaningless symbols or symbols to which students would add the wrong meaning” (Reid, 2014, p. 21). Because of this, students could exchange their own perception into the foreign culture which can be misleading (ibid.). Therefore, successful teachers of foreign language have to realize that being interested in studying culture is essential as then they have to transfer the knowledge further into their students (Brooks, 2001; Reid, 2014).

In 1978, Huhn was able to provide several characteristics of teachers who teach intercultural competences within foreign language:

- Teachers should provide current and factual information.
- Teachers should be able to inform students about stereotypes and explain them further.
- Teachers should present the reality of the country and its culture; problems should be presented as well.
- Teachers should be able to explain the culture so well that the students will be able to compare it with their own culture.
- Teachers should be able to explain the contemporary behavior of the country based on the historical development.

Based on the characteristics which were provided by both Richards (2011) and Huhn (1978) it can be concluded that successful teacher of foreign language must master both the linguistic part of the foreign language and at the same time the intercultural part as well.

CONCLUSION

This paper was supposed to illustrate the meaning of culture as well as the development of its teaching throughout the history. Furthermore, the paper introduced the term *intercultural competences* which are a set of competences concerned with knowledge of foreign cultures and behaving appropriately within them. Implementing intercultural knowledge into the foreign language education started to get more attention in the end of the 20th century as it was slowly becoming as important as the linguistic part of the education. Nowadays, intercultural education is considered to be equal with the linguistic education within the foreign language education. Within this paper it was necessary to mention the competences of teachers who teach foreign languages. Some general characteristics of foreign language teachers were presented as well as characteristics of teachers who implement intercultural competences into their classroom. The role of teachers in intercultural competences education is crucial as they are the ones who can prepare their students for the life in the multilingual society.

The paper includes research results gained as a part of the project KEGA 020UKF-4/2020.

Bibliography

BENNETT, J. 2015. *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. SAGE Publications. 2015. 1024 p. ISBN 9781506317298.

BROOKS, N. 2001. Culture in the Classroom. In VALDES, M. (ed.) *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 222 p. ISBN 0521310458.

BYRAM, M., BUTTJES, D. 1991. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. ISBN 185-35-9070-3.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1997. 200 p. ISBN 185-35-9377.

- BYRAM, M. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Multilingual Matters. 1994. 219 p. ISBN 9781853592119.
- DEARDORFF, D. 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In BERARDO, K., DEARDORFF, D. 2012. *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Stylus Publishing, LLC. 2012. 388 p. ISBN 9781579228040.
- DEMA, O. and MOELLER, A. 2012. *Teaching Culture in the 21st century Language Classroom*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. 2012. Available at: <<http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181>>.
- DUNNETT, S., C., DUBIN, F., LEZBERG, A. 1986. English language teaching from an intercultural perspective. In VALDES, J., M. 1986. *Culture Bound*. Cambridge University Press, 1986. ISBN: 0521310458.
- EUROPEAN COMMISSION. 2020. *European Commission*. [online]. [cit. 08-12- 2020]. Available at: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-63_en>.
- HALL, E. 1998. The Power of Hidden Differences. In KOVÁČIKOVÁ, E., GAJDÁČOVÁ VESELÁ, K. 2016. *Základy didaktiky cudzích jazykov*. PF UKF v Nitre. 2016. 147 p. ISBN 978-80-558-1050-8.
- HUHN, P. 1978. *Landeskunde im Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behnadlung*. In BYRAM, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.
- KALMAN, B. 2009. *What is Culture?* Crabtree Publishing Company. 2009. 32 p. ISBN 9780778746355.
- KOVÁČIKOVÁ, E., GAJDÁČOVÁ VESELÁ, K. 2016. *Základy didaktiky cudzích jazykov*. PF UKF v Nitre. 2016. 147 p. ISBN 978-80-558-1050-8.
- KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford University Press. 1998. 134 p. ISBN 978-0-19-437214-5.
- LESSARD-CLOUSTON, M. 1997. Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education. In REID, E. 2014. *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Peter Lang Edition, 2014. ISBN 978-3-631-65553-5.
- O'DOWD, R. 2007. *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Cromwell Press Ltd. 2007. 304 p. ISBN 978-1-84769-009-8.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2012. *Modern Teacher of English*. ASPA Nitra. 2012. 157 p. ISBN 987-80-89477-08-1.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní Pedagogika*. Portál. 1997. 496 p. ISBN 80-7178-170-3.
- REID, E. 2014. *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Peter Lang Edition, 2014. 135 p. ISBN 978-3-631-65553-5.
- RICHARDS, C. J. 2011. Exploring Teacher Competence in Language Training. In *JALT 2011*. Available at: <<https://jalt-publications.org/files/pdf-article/plen1.pdf>>-
- WILGA, M. R. 1987. *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press. 1987. 228 p. ISBN 9780521322164.
- WILLIAMS, R. 2006. The Analysis of Culture. In STOREY, J. 2006. *Cultural Theory and Pop Culture: A Reader*. Pearson Education. 2006. 657 p. ISBN 9780131970694.

Author:

Mgr. Petra Ivenz

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

Slovenská republika

e-mail: petra.ivenz@ukf.sk

POZNÁVACÍ ZÁUJEM A KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKOV VO FYZIKE

Andrea Klučarová

Abstrakt

Predkladaný príspevok spracováva problematiku fyzikálneho vzdelávania. Venuje sa poznávaciemu záujmu žiakov viazaného na vyučovací predmet fyzika, kritickému mysleniu žiakov, ako aj ich vzájomnej spojitosti. Hlavným cieľom príspevku je prezentovať výsledky realizovaného predvýskumu k dizertačnej práci, ktorý bol zameraný na stanovenie aktuálnej úrovne poznávacieho záujmu žiakov o školské i mimoškolské vzdelávanie sa v oblasti fyziky, a tiež na zistenie miery individuálnych žiackych schopností využívať kritické myslenie pri riešení fyzikálnych úloh.

ÚVOD

Súčasný trendy vo vzdelávaní zdôrazňujú potrebu rozvoja najvyšších kognitívnych schopností študentov. Z tohto dôvodu sa jednou z kľúčových úloh moderného vzdelávacieho procesu stala snaha učiteľov poskytnúť svojim študentom na hodinách prírodovedných predmetov dostatok príležitostí na riešenie problémových úloh, bádateľské aktivity, a ďalšie činnosti vyžadujúce samostatné myslenie žiakov (Šebeň 2018). Je potrebné zanechať tradičný spôsob osvojovania poznatkov, ktorý kladie dôraz na ich zhromažďovanie a zamerať sa na kreatívne vzdelávanie, ktoré môže v konečnom dôsledku viesť k zvýšeniu záujmu žiakov o štúdium prírodovedných predmetov (Birčák 2006).

ZÁUJEM ŽIAKOV POZNÁVAŤ

Záujem je všeobecne považovaný za jeden z najvplyvnejších motivačných činiteľov podmienujúcich u žiakov chuť učiť sa. Patrí k najdôležitejším faktorom stimulujúcim tvorivosť a tvorivý vzťah k vykonávanej činnosti. Zo skúseností vieme, že akákoľvek činnosť vykonávaná s nevôľou či z donútenia, absentujúca prejavy záujmu jedinca o takúto činnosť, je málo efektívna. Okrem toho, záujem podporuje rozvíjanie intelektuálnej stránky žiaka, zvyšuje jeho schopnosť udržať pozornosť a v neposlednom rade i schopnosť vedieť sa sústrediť (Šebeň, Šebeňová 2011). S poznávacím záujmom sa v odbornej literatúre prvýkrát stretávame u Ščukinovej (1988), podľa ktorej poznávací záujem predstavuje „výberovú zameranosť človeka na poznanie predmetov, javov a udalostí okolitého sveta, aktivizujúcu psychické procesy, činnosť človeka a jeho poznávacie možnosti.“

Laninová (1984), ktorej metodiku sme využívali v tejto práci, vymedzuje tri vývojové stupne poznávacieho záujmu žiakov o učenie sa predmetu školskej fyziky: nízky (situačný) záujem, stredný záujem a nakoniec, tzv. hlboký záujem. Situačný záujem sa u žiaka prejavuje tým, že žiak síce označuje fyziku za zaujímavý predmet, ale má len nízku snahu samostatne sa učiť. Je motivovaný hlavne vonkajšími faktormi, preto aj celkové zvládnutie prebratého učiva je pomerne slabé. Vyššia úroveň, stredný záujem, je charakteristický tým, že žiak hovorí o fyzike ako o svojom obľúbenom predmete. Okrem toho, že teoretické poznatky má dobre zvládnuté, snaží sa žiak preniknúť aj do podstaty fyzikálnych javov a odhaľovať ich príčinné súvislosti. Rád sa zapája do experimentálnej činnosti. Najvyššou úrovňou poznávacieho záujmu je tzv. hlboký poznávací záujem. V tomto prípade žiak dáva fyzike prívlastok najobľúbenejšieho predmetu na škole. Na hodinách je veľmi aktívny a veľa sa pýta aj nad rámec prebratého učiva. Žiak sa fyziku učí s radosťou a zaoberá sa ňou aj v mimoškolských formách práce. Obľubuje bádateľské aktivity a samostatné práce výskumného charakteru (Šebeň 1998).

KRITICKÉ MYSLENIE

Pojem kritické myslenie sa na Slovensku objavil v 90-tych rokoch minulého storočia vďaka aktívnej medzinárodnej spolupráci pedagógov Univerzity Komenského a Univerzity v Severnej Iowe. Avšak až s príchodom nového milénia sa u nás uvedený termín udomácnil (Kosturková, Ferencová 2019). V súčasnosti je rozvíjanie kritického myslenia dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacích cieľov, o dosiahnutie ktorých sa usilujú školské vzdelávacie inštitúcie.

Historické súvislosti

História kritického myslenia sa začala písať v dobách dávnej minulosti ešte pred našim letopočtom. Datuje sa do obdobia starovekého Grécka a je bezprostredne spätá s menom známeho filozofa, Sokrata (Hudeček, Sičák, Hudeček 2007). Sokrates zastával názor, že človek nesmie len slepo, automaticky, prijímať myšlienky druhých a to ani v prípade, ak sa jedná o myšlienky učencov či vrchnosti. Podarilo sa mu preukázať, že aj vysokopostavené osoby majúce moc a vplyv môžu byť vnútorne hlboko zmätené a konať iracionálne (Paul, Elder, Bartell 1997). Preto Sokrates odporúča každú novú informáciu, myšlienku, tvrdenie, filozofiu či nové učenie najprv spochybníť, potom podrobne preskúmať a nakoniec vyhodnotiť ich pravdivosť a hodnovernosť. Až po splnení poslednej požiadavky si zaslúžia byť akceptované. Zo Sokratovho učenia vyplýva, že prv, než čomukoľvek uveríme, mali by sme to podrobiť hĺbkovej myšlienkovvej analýze (Hudeček, Sičák, Hudeček 2007). Sokratovo učenie okrem spochybňovania výrokov presadzuje princíp sebazpoznávania, tzv. gnóthi seauton. Podstata tohto princípu spočíva v skúmaní seba samého s cieľom uvedomenia si vlastných vedomostí, intelektuálnych schopností a praktických zručností. Okrem toho zdôrazňuje potrebu priznania si nevedomosti, vlastných nedostatkov a hľadania svojich slabých stránok pre ďalšie zdokonaľovanie sa (Turek 2003). Introspekcia prebiehala formou vzájomného rozhovoru na základe kladenia série otázok. Vzhľadom na skutočnosť, že všetky položené otázky mali slúžiť na uvedenie opytovanej osoby do rozporu so svojim vnútom a vnútorným presvedčením, výber vhodných otázok bol systematický a dôkladne premyslený. Týmto spôsobom Sokrates eliminoval povrchové poznanie a nabádal ľudí k hľadaniu skutočnej pravdy (Kominarec, Kominarec 2015). Metóda sokratovského rozhovoru patrí dodnes k najznámejším metódam rozvíjania kritického myslenia (Turek 2003).

Základná charakteristika

Z etymologického hľadiska má pojem kritické myslenie pôvod v gréckych slovách „kritikos“ a „kriterion“. Grécke „kritikos“ môžeme do slovenčiny preložiť ako schopnosť rozhodnúť sa alebo rozsúdiť. Slovo „kriterion“ nadobúda význam platnej normy či zaužívaného štandardu. Na základe uvedeného môžeme pod pojmom kritické myslenie rozumieť schopnosť rozhodnúť sa na základe platných noriem respektíve štandardu (Paul, Elder a Bartell 1997). V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu zohráva kritické myslenie mimoriadne dôležitú funkciu. Je považované za užitočný nástroj, ktorý pozitívne ovplyvňuje systém vlastného učenia sa. Vďaka schopnosti kriticky myslieť žiaci upustia od spôsobu povrchového učenia sa spojeného s bezmyšlienkovitým memorovaním informácii a prejdú k učeniu hĺbkovému. S tým je spojená snaha o pochopenie podstaty učiva, prejavenie záujmu o skúmanie vzájomných vzťahov medzi pozorovanými javmi a tiež vyvodzovanie vlastných záverov (Gavora 1995). Kolláriková (1995) rozlišuje tri úrovne kritického myslenia, ktoré odpovedajú trom typom myšlienkových operácií. Základnú úroveň kritického myslenia označuje pojmom Analýza. Vyššiu úroveň predstavuje tzv. Syntéza a tou najvyššou je Hodnotenie. Každá z uvedených úrovní sa vyznačuje vlastným prístupom k myšlienkovému spracovaniu poznatkov, pričom mnohé z nich sa vzájomne prelínajú. Medzi jednotlivými úrovňami kritického myslenia preto nie je definovaná ostrá a jednoznačná hranica (Kolláriková 1995).

Ukážka vybraných fyzikálnych úloh vyžadujúcich kritické myslenie

V tejto podkapitole sú prezentované vybrané fyzikálne úlohy určené na rozvoj kritického myslenia. Riešenie prvej úlohy vyžaduje predovšetkým zapojenie analytických schopností žiakov. Druhá úloha je podmienená najvyššou myšlienkovou operáciou, a to hodnotením pravdivosti výrokov.

Úloha 1: Táto úloha obsahuje 5 skupín slov s fyzikálnymi pojmami. V každej skupine slov nahraď otázniky (???) jedným ďalším slovom, ktoré sa tam významovo najviac hodí. Zvolené slovo nemôžeš použiť viackrát. Dve slová z ponúknutých možností ostanú nevyužitú. Slová na doplnenie: pohyb / hustota / topenie / čas / newton / pascal / závažie.

1. sekunda – minúta – hodina – ???
2. trenie – silomer – sila - ???
3. teplota – teplomer – stupeň Celzia – ???
4. dráha – rýchlosť – čas - ???
5. váhy – gram – hmotnosť - ???

Úloha 2: Táto úloha obsahuje 4 pravdivé fyzikálne výroky. Pod každým výrokom sa nachádza otázka, na ktorú máš odpovedať. Prečítaj si pozorne každý výrok a odpovedz na otázku pomocou odpovede ÁNO alebo NIE. Správnu odpoveď zakrúžkuj.

Výrok 1: Kvapaliny a plyny sa označujú spoločným názvom tekutiny.

Otázka 1: Je potom pravda, že plyny sú tekuté? ÁNO – NIE

Výrok 2: Pri tepelnej výmene sa chladnejšie teleso ohrieva a teplejšie teleso ochladzuje.

Otázka 2: Je potom pravda, že po skončení tepelnej výmeny budú mať tieto telesá vymenené teploty? ÁNO – NIE

Výrok 3: Telesá, ktoré sú v tepelnej rovnováhe majú rovnakú teplotu.

Otázka 3: Je potom pravda, že medzi nimi prebieha tepelná výmena? ÁNO – NIE

Výrok 4: Teplota topenia železa je 1500 °C.

Otázka 4: Je potom pravda, že pri teplote 1800 °C bude železo roztavené? ÁNO – NIE

PREDVÝSKUM K DIZERTAČNEJ PRÁCI

Začiatkom roka 2020 bol realizovaný predvýskum na vybraných základných školách s cieľom zistiť aktuálnu úroveň poznávacieho záujmu žiakov o fyziku a súčasne stanoviť aj úroveň ich kritického myslenia. Hlavným cieľom samotnej dizertačnej práce bude následne zistiť, či existuje synergeticky podmienený vzťah medzi uvedenými premennými, t.j. záujmom o fyziku a kritickým myslením žiakov. Realizácia predvýskumu bola založená na kombinácii dotazníkovej metódy pedagogického výskumu s metódou testu. Vďaka dotazníkovej metóde sme získali informácie o postoji žiakov k predmetu a o ich záujme o fyzikálne učivo. Metóda testovania žiakov slúžila k určeniu úrovne ich kritického myslenia, ktoré žiaci preukázali pri riešení vybraných fyzikálnych úloh.

Na základe štatistického spracovania žiackych dotazníkov a ich vyhodnotenia sme dospeli k výsledku, že spomedzi 194 žiakov výskumného súboru môžeme prejavy záujmu o fyziku pozorovať u 88 % z nich. Najviac žiakov súboru, blížiacich sa k hranici 50 %, disponuje nízkou úrovňou záujmu o predmet fyzika. Druhým najrozšírenejším typom je stredná úroveň záujmu, ktorého charakteristické znaky sme potvrdili približne u 35 % žiakov. Hierarchicky najvyššia úroveň záujmu, teda hlboký záujem o fyziku, sme zaznamenali celkovo v 8,2 % prípadov. Z uvedených zistení vyplýva, že počet žiakov, ktorí nemajú k fyzike vyvinutý žiadny vzťah resp. ich postoj k predmetu je výsostne negatívny, je vzhľadom na veľkosť výskumného súboru

pomerne nízky a predstavuje zaokrúhlene 12 % celkového počtu respondentov. Absolútne a relatívne početnosti jednotlivých záujmových úrovní sú prehľadne znázornené v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 1: Tabuľka početností jednotlivých úrovní záujmu žiakov o fyziku

Početnosť	Nezáujem	Nízky záujem	Stredný záujem	Hlboký záujem
Absolútna	23	88	67	16
Relatívna	11,9 %	45,4 %	34,5 %	8,2 %

ZÁVER

V tomto príspevku autorka predstavila stručný teoretický rozbor riešenej problematiky. Charakterizovala pojmy kritické myslenie a poznávací záujem, ktorého analýze sa venovala podrobnejšie. Na základe postojového dotazníka kategorizovala žiakov do štyroch skupín podľa zistenej miery prejaveneho záujmu o fyziku. Najpočetnejšie zastúpenie má úroveň situačného záujmu, ktorý bol identifikovaný takmer polovici žiakov výskumného súboru. Okrem toho sú v príspevku prezentované námety na fyzikálne úlohy podporujúce rozvoj jednotlivých úrovní kritického myslenia. Uvedené úlohy môžu byť po potrebných terminologických úpravách použité vo výučbe ďalších prírodovedných ako aj humanitných predmetov. V nadväzujúcom pedagogickom výskume sa autorka zameria na skúmanie vzájomnej spojitosti medzi úrovňou záujmu o fyziku a úrovňou kritického myslenia jednotlivcov.

Literatúra

- BIRČÁK, J. 2006. Učiteľ fyziky v jej novej paradigme výučby. In *Učiteľ prírodovedných predmetov na začiatku 21. storočia : zborník z medzinárodnej vedecko – odbornej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, pp. 105 - 108. ISBN 80-8068-462-6.
- GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In *Výchova ku kritickému mysleniu : Teória a prax*. Bratislava : ŠPÚ. 93 p. ISBN 80-85756-18-8.
- HUDEČEK, T., SIČÁK A., HUDEČEK, V. 2007. *Kritické myslenie*. Prešov : Rokus, 190 p. ISBN 978-80-89055-75-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., 1995. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In *Výchova ku kritickému mysleniu: Teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ. 93 p. ISBN 80-85756-18-8.
- KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E. 2015. *Základy multikultúrnej komunikácie*. Prešov : FHPV Prešovskej univerzity, 206 p. ISBN 978-80-555-1253-2.
- KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J. 2019. *Stratégie rozvoja kritického myslenia. Kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*. Bratislava : Wolters Kluwer SR s. r. o., 240 p. ISBN 978-80-571-0049-2.
- LANINOVÁ, I. J. 1984. *Metodika rozvoja poznateľného záujmu učašičov pri obučení fyzike*. Leningrad : Prosveščenije.
- PAUL, R. W., ELDER, L., BARTELL, T. 1997. *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking : Research Findings and Policy Recommendations*. California : Foundation for Critical Thinking, 196 p.
- ŠČUKINOVÁ, G. I. 1988. *Pedagogičeskije problemy formirovanija poznateľnych interesov učašičov*. Moskva : Pedagogika.

ŠEBEŇ, V. 1998. *Od údivu k poznávaciemu záujmu : Vybrané kapitoly z didaktiky fyziky*. 1. vydanie. Prešov : ManaCon. 62 p. ISBN 80-85668-67-X.

ŠEBEŇ, V. 2017. Modernization of physics classrooms in the current school environment. In *19th Conference of Czech and Slovak physicists*. 1. edition. Košice : Slovak physical society. 2017, pp. 9-13. ISBN 978-80-89855-04-9.

ŠEBEŇ, V., ŠEBEŇOVÁ, I. 2011. *Poznávací záujem a záujmová činnosť vo výchove mimo vyučovania*. In *Námety pre prírodovednú a technickú záujmovú činnosť*. 1. vydanie. Prešov: Pedagogická fakulta PU. 2011. 176 p. ISBN 978-80-555-0433-9.

TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Bratislava : Metodicko – pedagogické centrum, 70 p. ISBN 80-8052-175-1.

Autor:

Ing.Mgr. Andrea Kľučarová

Katedra fyziky, matematiky a techniky

Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove

Ul.17.novembra č.1, 081 16 Prešov

e-mail: andrea.klucarova@smail.unipo.sk

TVORBA KOMPETENČNÉHO MODELU VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA Z POHLADU RÔZNYCH SKUPÍN ŠTUDENTOV

Magdaléna Kremnická

Abstrakt

Na prácu vysokoškolského učiteľa sú kladené vysoké nároky, tak z pohľadu študentstva, ako aj z pohľadu vedy a výskumu. Očakáva sa, že bude vynikať v didaktických spôsobilostiach i v spôsobilostiach vedecko-výskumných. Cieľom nášho príspevku je priblížiť a analyzovať kvalitu vysokoškolského učiteľa v kontexte tvorby kompetenčného modelu vysokoškolského učiteľa.

ÚVOD

Hoci Na vysokoškolského učiteľa je dlhodobo vyvíjaný tlak jednak z Európskej asociácie na zabezpečovanie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania (ENQA) a nadväzujúc na ňou zostavené štandardy a usmernenia aj zo strany Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo. V neposlednom rade je tu tiež študentstvo, ktoré v závislosti od spoločenských zmien na úrovni štátu, Európy i sveta, na ne nadväzujúcich vývojových trendov trhu práce, príležitostí pre mobility počas štúdia, a iných výrazných zmien, rovnako zvyšuje svoje nároky a prítvrdzuje na kritériách pre hodnotenie vysokoškolského učiteľa. Učiteľ tak stojí pred výzvou – byť dobrým, kvalitným, efektívnym, uznávaným a obľúbeným učiteľom u študentov alebo erudovaným vedcom, výskumnikom a tvorcom odborných publikácií, prispievateľom do etablovaných domácich i zahraničných časopisov. Sklíbiť oboje, je v našich podmienkach enormne náročné.

Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo (2015) vo svojich štandardoch pre zvýšenie kvality vysokoškolského vzdelávania uvádza ako jednu z možností pre pozdvihnutie tohto vzdelávania koncipovať výučbu, ktorej stredobodom bude študent. Vysvetľuje to takto ([SAAVŠ], 2015, s. 14): „Vysokoškolskí učitelia zohrávajú kľúčovú úlohu pri získavaní kvalitnej skúsenosti študenta so vzdelávaním a pri nadobúdaní vedomostí, zručností a kompetentností. Rozmanitá populácia študentov a silný dôraz na výstupy vzdelávania si vyžadujú vyučovanie a učenie sa orientované na študenta, čo sa odráža aj na poslaní a role vysokoškolských učiteľov.“ Študentská rada vysokých škôl ([ŠRVŠ], 2017) predstavujúca najvyšší zastupiteľský orgán študentov vysokých škôl na Slovensku a zároveň nezávislý a samostatný orgán, ktorý vyvíja vlastnú činnosť na národnej úrovni a ako člen Európskej únie študentov (ESU) aj na úrovni medzinárodnej, s poľutovaním vyjadrila presvedčenie, že Slovenské vysoké školy čaká ešte dlhá cesta, aby sa študenti dostali do stredobodu záujmu. Podľa nej, ak má byť vzdelávanie zamerané na potreby študenta, je nevyhnutné, aby školy vnímali oveľa citlivejšie feedback zo strany študentov. Ten sa podľa študentskej rady dá získať prostredníctvom fungujúcich dotazníkových prieskumov, načúvaním hlasu študentov zo strany manažmentu školy a participáciou na zmenách a koncipovaní študijného programu.

Súhlasíme s vyjadrením Hvoreckého (2019) z Iniciatívy za živé univerzity, ktorý veľmi exaktne podčiarkol celý problém: „Roky som zápasil s akreditačnou komisiou o to, aby sa posudzovanie kvality vysokých škôl nezužovalo na ich publikačnú činnosť. Vysvetľoval som, že podstatný je vzťah učiteľov k študentom a etika všetkých činností, keďže sa s nimi študenti stretávajú oveľa častejšie ako s ich publikáciami. Lenže práve toto sa v kritériách akreditácie nikdy neobjavilo.“ Z uvedeného sa nám ako výskumný problém ukazuje otázka: „Na základe ktorých preferencií a indikátorov možno koncipovať kompetenčný model vysokoškolského učiteľa primárne sa

opierajúc o názory rôznych skupín študentstva?“.

VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ

Povolanie vysokoškolského učiteľa reguluje v SR: „zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov“ (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [MŠVVaŠSR], n.d.).

Zákon NR SR č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách radí vysokoškolského učiteľa, spolu s výskumnými pracovníkmi, umeleckými pracovníkmi a ostatnými pracovníkmi, k zamestnancom vysokej školy, pričom ho bližšie špecifikuje ako toho, ktorý pôsobí vo funkcii profesor, hosťujúci profesor, docent, odborný asistent, asistent a lektor.

Kompetenčný model vysokoškolského učiteľa (kritériá hodnotenia jeho práce)

Kompetenčný model vysokoškolského učiteľa predstavuje v našom chápaní pojem zahrňujúci súbor osobnostných vlastností a profesijných kompetencií nevyhnutných pre efektívny výkon tohto povolania. Pri uvažovaní vychádzame z ústredného pojmu – kompetencia. O jeho definovanie sa pokúšali mnohí autori, ako Odehnal (2000), Turek (2003, 2008), Veteška a Tureckiová (2008), Bartoňková (2010), Rovňanová (2010, 2015), Kodým (2011), Pavlov (2013) a ďalší. Cieľom práce nie je definovať kompetenciu ako istú spôsobilosť pre výkon danej profesie, ale nájsť, vymedziť a analyzovať také profesijné kompetencie, ktoré sú pre výkon učiteľského povolania na pôde vysokej školy nevyhnutné, študentmi žiadané. A tak, v spolupráci s vysokoškolskými študentmi, sa pokúsiť o vytvorenie kompetenčného modelu, profilu vysokoškolského učiteľa. Konštatujeme, že za kompetenčným modelom možno vidieť isté kritériá hodnotenia učiteľovej práce alebo štandardy mapujúce jeho výkon, ktorý by mal byť merateľný.

Európska asociácia na zabezpečovanie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania ENQA (z angl. *European Association for Quality Assurance in Higher Education*) (2015) v spolupráci s Európskou študentskou úniou ESU (z angl. *European Students' Union*), Európskym združením pre inštitúcie vysokoškolského vzdelávania EURASHE (z angl. *European Association of Institutions in Higher Education*) a Európskym združením univerzít EUA (z angl. *European University Association*), vypracovala štandardy a usmernenia na zabezpečovanie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania ESG (z angl. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*), ktoré boli v roku 2005 prijaté ministrami zodpovednými za vysokoškolské vzdelávanie.

V roku 2012, vzhľadom na meniace sa súvislosti, bola ministerským komuniké vyzvaná skupina E4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE, 2015) v spolupráci s Education International (EI), BUSINESSEUROPE a s Európskym registrom na zabezpečenie kvality vysokoškolského vzdelávania EQAR (z angl. *European Quality Assurance Register for Higher Education*) na prípravu prvého návrhu znenia revidovaných ESG s cieľom „zlepšiť ich zrozumiteľnosť, použiteľnosť a prospešnosť vrátane úpravy ich rozsahu“. Počas revízie bolo uskutočnených niekoľko konzultačných kôl s kľúčovými zainteresovanými organizáciami a ministerstvami. Riadiaca skupina sa zaoberala prijatými pripomienkami, návrhmi a odporúčaniami a starostlivo ich analyzovala. Podnety sú zahrnuté v znení ESG z roku 2015, kedy boli prijaté ministrami zodpovednými za vysokoškolské vzdelávanie v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania v máji 2015.

Dokument tvoria tri časti zaoberajúce sa kvalitou vysokoškolského vzdelávania, pričom prvá vymedzuje štandardy a usmernenia na interné zabezpečovanie kvality; druhá na externé zabezpečovanie kvality a tretia pre agentúry na zabezpečovanie kvality. Štandardom vysokoškolských učiteľov je, okrem iného, venovaná prvá časť dokumentu týkajúca sa

interného zabezpečovania kvality. Ku každému štandardu dokument uvádza i usmernenie k jeho plneniu.

Štandardy definované ENQA, ESU, EUA, EURASHE (2015) apelujú na vysoké školy, aby sa uistovali o dostačujúcich kompetenciách svojich učiteľov. Odporúčajú využívať spravodlivé a transparentné procesy na prijímanie a osobnostný rozvoj zamestnancov, čo bližšie konkretizuje nasledovné usmernenie: Vysoké školy nesú primárnu zodpovednosť za kvalitu svojich zamestnancov a za poskytnutie podporného prostredia, ktoré im umožňuje efektívne pracovať. V takomto prostredí sa:

- zavádzajú a uplatňujú jasné, transparentné a spravodlivé postupy na prijímanie zamestnancov vrátane pracovných podmienok, kde sa kladie dôraz na vyučovanie;
- podporuje profesionálny rozvoj učiteľov a ponúkajú sa príležitosti na tento rozvoj;
- podporuje vedecká činnosť s cieľom posilniť väzby medzi vzdelávaním a vedou a výskumom;
- podporujú inovácie vyučovacích metód a používanie nových technológií.

Zásadnú zmenu dokument vidí v chápaní a vnímaní roly učiteľa, ktorá má byť orientovaná na študenta. Uvedené usmernenia považujeme za veľmi všeobecné, nahliadajúce na problematiku kvality vysokoškolských učiteľov príliš zoširoka. Dovoľme si tvrdiť, že takto definované požiadavky už slovenské školstvo malo, avšak stále ostáva nezodpovedaná otázka „AKO“, „ČÍM konkrétne“ dosiahnuť vytýčené ciele. Ak hovoríme o inovácii vyučovacích metód, potom musí byť zrejmé ktoré vyučovacie metódy máme na mysli; aký cieľ chceme prostredníctvom ich aplikovania a implementácie vo výučbe dosiahnuť, a tiež prečo je vhodné použiť práve tú ktorú metódu. A možno ešte otázka – v čom je daná metóda inovačná.

Diskusiu vyvolávajúca je tiež otázka súhry roly výskumníka a roly vysokoškolského učiteľa v jednej osobe, čo má taktiež vysoký podiel na tvorbe kompetenčného modelu tohto učiteľa. Masaryk (2015) uvádza päť dôvodov, kvôli ktorým je úroveň vyučovania vysokoškolských učiteľov výrazne nízka:

1. **nulový vplyv kvality učenia na hodnotenie vysokoškolských učiteľov** – v čase akreditácií a hodnotenia učiteľovho výkonu nikoho z kompetentných nezaujímá, ako daný učiteľ vyučuje, čo a v akej kvalite sprostredkuje svojim študentom; ohľad sa berie výlučne na publikácie a granty;
2. **výrazná odlišnosť vysokoškolského učiteľa od svojich kolegov** - učiteľ si nesmie pohnevať vedenie. Len málo vysokoškolských učiteľov totiž dostane pracovnú zmluvu na dobu neurčitú. Väčšinou ich prijímajú na rok, dva, tri, maximálne päť rokov. Zmluva vyprší a učiteľ ide opäť na konkurz, kde musí o svoje miesto bojovať. Teória hovorí, že učiteľov udrží takýto postup v strehu a bude ich motivovať pracovať na sebe. Prax však hovorí, že pri takomto postupe môže dekan či vedúci katedry kedykoľvek eliminovať tých, ktorých vníma ako ohrozenie. A tak kritici vedenia či výrazné individuality odchádzajú. No a ešte druhá strana mince. Vedenie fakulty si cez akademické senáty volia zo svojich radov samotní učitelia. Vzniká tak situácia, v ktorej sa dekan neodváža robiť rozsiahlejšie zmeny či ohroziť pozíciu tých mocných, a učitelia sa boja ozvať proti vedeniu, lebo by neprešli najbližším konkurzom. V takejto situácii nevyhrávajú tí schopní, skôr tí, ktorí sú schopní všetkého.
3. **neadekvátne platové ohodnotenie** - schopný vysokoškolský učiteľ si vďaka spolupráci na výskumoch či rôznych projektoch dokáže k 500 až 600 eurám základného platu doplniť aj ďalšie aktivity. To ale znamená, že keď má druhú či tretiu prácu, nemôže byť na fakulte stále. A keď sa má rozhodnúť medzi zákazkou, ktorá mu pomôže splácať bývanie a uživiť rodinu, a poctivou prípravou prednášky, tak je viac než jasné, ktorú z týchto možností si zvolí.
4. **demotivujúci výhľad na kariérny rast** - z udeľovania docentských titulov si niektoré naše vysoké školy urobili pomerne dobrý biznis. Preto sa nejednému vysokoškolskému

učiteľovi môže stať, že ho budú v kariérnom raste elegantne predbiehať menej škrupulózní kolegovia, ktorí vedia, kde to ide najľahšie. Logika hovorí, že ak si škola stanovuje svoje vlastné kritériá na habilitácie, mali by platiť len na danej univerzite, nie globálne. U nás sa však mnohí hrdia vysokými titulmi bez toho, aby napísali významnejšiu štúdiu či úspešne dokončili poriadny výskumný grant.

5. **študenti bažiaci po akademickom titule bez snahy podrobiť sa poctivému štúdiu** - dobrý učiteľ svojim študentom nedovolí ostávať v bezpečí komfortnej zóny, núti ich rozmýšľať a pracovať, berie im voľný čas, narúša ich pohodlné mentálne nastavenie. Aj preto musí takýto učiteľ čeliť mnohým sťažnostiam, vzdoru, niekedy dokonca rodičom a právnikom svojich neúspešných študentov. A to dokáže dosť znechutiť. Na druhej strane, neškodnému „pohodľákovi“, ktorý prednášky trávi diktovaním definícií, popri tom rozpráva veselé historiky z konferencií a semester zavŕši ľahkým testom sa žije omnoho príjemnejšie. Ruku na srdce, súčasný systém je často výhodný pre obe strany. Učiteľia sa tvária, že učia, študenti že študujú, obe strany majú popri univerzite čas na ďalšie aktivity.

Pre zlepšenie kvality vysokoškolských učiteľov Masaryk (2015) odporúča nastaviť odmeňovanie tak, aby sa učelia nemuseli spoliehať na svoje druhé a tretie práce a mohli sa univerzite venovať naplno. Habilitácie a inaugurácie by mali platiť len na danej škole alebo, ak majú byť univerzálne platné, nech sú kritériá rovnako náročné všade a proces transparentný a s nevyhnutnou účasťou nezávislých medzinárodných posudzovateľov. V neposlednom rade vyjadruje potrebu ponechať len najlepšie univerzity pre tých najlepších. Ostatní nech študujú na prakticky zameraných vysokých školách či nadstavbách, kde sa budú učiť konkrétne veci potrebné do života a do praxe. Autor nie je zástancom rušenia a zatvárania škôl, zastáva však názor, že univerzita v tradičnom ponímaní nemôže byť masovou záležitosťou. Akademické abstraktnosti nech ostanú len pre tých, ktorých abstraktné myslenie teší a ktorí naň dosiahnu. Kritiku voči štandardom pre habilitačné a inauguračné konania vzniesol aj Višňovský (2020), podľa ktorého sa tieto pokúšajú formalisticky „upratať“ náš zastaraný proces graduácie v akademickej kariére. Namiesto moderného konceptu akademickej profesie a kariéry, ktorý by našiel výraz v legislatíve i manažmente, sa stále bazíruje na formalizovaných procedúrach získavania titulov. Považuje za samozrejmé, že vysoké školy majú mať docentov a profesorov, ale to je názov pre pracovnú pozíciu (a nie „funkciu“ či „funkčné miesto“). Pracovné pozície sa v kariérnom raste dosahujú „výkonom“, ktorý preukáže prínos akademika do príslušného odboru v podobe pedagogického či vedeckého (resp. umeleckého) diela, a to treba hodnotiť predovšetkým kvalitatívne. V závere si kladie otázku: „Čo ak by sa uvedené štandardy pre získanie pracovnej pozície docenta a profesora premietli do vnútorných procesov personálneho manažmentu na vysokých školách?“.

Totíž, autor reaguje na fakt, kedy Národná rada Slovenskej republiky prijala v roku 2018 zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, ktorým ustanovila nové pravidlá zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania v súlade s európskymi štandardmi, zriadila *Slovenskú akreditačnú agentúru pre vysoké školstvo* a uložila jej povinnosť vypracovať a predložiť akreditačné štandardy. Predkladaný návrh akreditačných štandardov bol vypracovaný na základe uvedeného platného zákona o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a riadi sa vyššie spomenutými ustanoveniami *Európskych štandardov vysokoškolského vzdelávania ESG 2015* (Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo [SAAVŠ], 2019). Akreditačné štandardy, ktorých časť je venovaná aj kvalite vysokoškolských učiteľov, predložené Slovenskou akreditačnou agentúrou pre vysoké školstvo síce rozvíjajú Európske štandardy vysokoškolského vzdelávania ESG 2015, avšak z nášho pohľadu veľmi oficiálne – „neosobne“. Celé sa to nesie v duchu personálneho obsadenia jednotlivých študijných programov (definovanie počtov profesorov, docentov a odborných asistentov). Zmienka

o skutočnej osobnostnej a profesijno-kompetenčnej kvalite vysokoškolských učiteľov je zhrnutá v jednej vete, a to: „Osoby v rámci personálneho zabezpečenia študijného programu kontinuálne rozvíjajú svoje odborné, jazykové, pedagogické a digitálne zručnosti.“ (SAAVŠ, 2019, s. 27).

Ak je našou snahou zostrojiť kompetenčný model vysokoškolského učiteľa, je na mieste vyprofilovať požiadavky vychádzajúce z aktuálneho diania vo svete – tak odbornej, ako aj laickej verejnosti. Pavlov (2013), Kosová, Tomengová a kol. (2015) vysvetľujú, že pre vytvorenie kompetenčného profilu učiteľa je potrebné najskôr pracovať na štandardizácii profesijných kompetencií učiteľa. Predpokladom pre komplexné riešenie tak prípravného vzdelávania ako aj profesijného rozvoja pedagógov je vypracovanie kompetenčných profilov a profesijných štandardov kategórií pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, ale aj vysokoškolských učiteľov a lektorov v kontinuálnom vzdelávaní, ktoré by charakterizovali ich roly, zodpovednosť, očakávané vedomosti, spôsobilosti a postoje. Kompetenčné profily jednotlivých kategórií pedagógov sú okrem koncepcných východísk teórie učiteľskej profesie odvodené tiež z cieľov vzdelávania, hodnôt a národných cieľov príslušnej školy.

Kvalita vysokoškolského učiteľa v nadväznosti na vysokoškolské vzdelávanie z pohľadu študenta

Predpokladáme, že študenti študujúci učiteľské odbory budú mať vyššie nároky na kvalitu výučby svojich učiteľov ako študenti neučiteľských smerov. Aj v praxi, a síce nie na akademickej pôde, ale v strednej odbornej škole pedagogickej v Žiari nad Hronom, kde sme istý čas pôsobili, sme sa stretli s tým, že žiaci sa omnoho viac koncentrovali na spôsob a formu výučby pedagógov ako na samotný obsah vzdelávania. Mnohé z postupov (tak pozitívne, ako aj negatívne), ktoré u učiteľov postrehli, následne aplikovali vo vlastnej pedagogickej činnosti. Zaujala nás preto analýza zistení o stave školstva, ktorej zámerom je opis situácie a identifikovanie najvypuklejších problémov školstva, ich príčin, súvislostí a dopadov, postavená na rozsiahlom kvalitatívnom a kvantitatívnom prieskume, ktorý bol realizovaný v rokoch 2017 – 2019 členmi tímu projektu To dá rozum priniesla, okrem iného, aj v oblasti vysokého školstva zaujímavé a podnetné zistenia, podľa ktorých možno vyselektovať požiadavky vysokoškolských študentov na kvalitu vzdelávania a vyučovania vysokoškolských učiteľov (Miškolci, n.d.):

- rovnováha medzi teoretickou a didaktickou (praktickou) časťou výučby – vedieť nielen „čo“ učiť, ale najmä „ako“ učiť,
- aktuálnosť didaktickej prípravy (súdobe inovačné metódy korešpondujúce s praxou) a zanechanie zastaraných didaktických metód,
- akademici vyučujúci predmety zažitú vo vlastnej praxi – ak má akademik vyučovať didaktiku matematiky, mal by mať skúsenosť s vyučovaním matematiky na úrovni regionálneho školstva, čím vzbudzuje väčšiu dôveru u študentov,
- akademici predstavujúci kvalitných učiteľov (vyučujúcich daných predmetov), nielen špičkových vedcov, výskumníkov,
- aktuálny a užitočný obsah vzdelávania, reálne využiteľný v praxi,
- entuziazmus a zaniatenosť učiteľa pre svoje povolanie v zmysle „len ten, kto sám horí, dokáže zapáliť aj iných“,
- priateľský, partnerský prístup učiteľov k študentom, postavený na báze rovnocennosti, kolegiality,
- zamedziť neúmernému preťažovaniu študentov – v snahe získať potrebný počet kreditov za semester, je študent nútený navoliť si viacero predmetov, ktorých napríklad pri dvojkombinačných učiteľských odboroch môže byť aj 11, maximum, ktoré analýza ukázala, bolo 18; študenti vnímajú tento fakt ako neefektívny, nakoľko pri vysokom

počte predmetov (ktoré sa častokrát obsahovo prekrývajú) sa týmto predmetom venujú len okrajovo, povrchno s ohľadom na čas a kritériá absolvovania daného predmetu, pričom im nie je umožnené hlbšie preniknúť do jadra danej vednej disciplíny, nahliadať na problematiku obsahu vzdelávania daného predmetu analytickejšie; a tak sa presadzuje kvantita na úkor kvality, čo sa pochopiteľne premieta i do reálnej praxe,

- študijný plán zostaviť z jadrových disciplín, ktoré sa obsahovo nebudú prekrývať; ponechať tiež priestor pár voliteľným predmetom podľa záujmu študenta,
- vysokoškolskí učitelia nech aplikujú inovačné metódy výučby, avšak nech neponechávajú celú výučbu na študentoch v zmysle tvorby prezentácií a ich obhajoby, ale nech do tohto procesu aktívne vstupujú – usmerňujú ho (facilitujú), upozorňujú na nedostatky a chyby v téme spracovanej študentom (prezentácii) a informujú o možnostiach vylepšenia, zefektívnenia danej problematiky, prípadne uvádzajú príklady z vlastnej praxe,
- príprava na učiteľskú profesiu by mala dostatočne pokrývať oblasť inkluzívneho vzdelávania – študentov dostatočne pripraviť na individualizované pedagogické prístupu k deťom a žiakom s rôznymi schopnosťami, potrebami, nadaním či deťom z rôzneho etnického pôvodu,
- skvalitnenie prípravy na prácu s informačnými technológiami – využívanie interaktívnych tabúl a paletu ich možností na vyučovaní i v praxi,
- dať študentom možnosť kooperovať a spolupodieľať sa na tvorbe študijného programu; vopred ich informovať o kritériách hodnotenia z daného predmetu; dať im na výber akou formou chcú byť hodnotení; možnosť vyplniť dotazník spokojnosti s predmetom a vyučujúcim, a to bez strachu z pomsty,
- akademici, učitelia, ktorí si vedia priznať chybu, a iné ...

Slovensko dlhodobo čelí problému odchodu veľkej časti študentskej populácie na vysoké školy do zahraničia. Ilustrujú to aj štatistiky organizácie UNESCO, podľa ktorej v roku 2017 v zahraničí študovalo viac ako 32 000 študentov zo Slovenska. Od roku 2005, rok po vstupe Slovenska do Európskej únie, počet našich vysokoškolákov v zahraničí narástol približne o 14 000 študentov a študentiek. Najväčší počet našich vysokoškolákov v zahraničí študuje v Česku. V roku 2018 tam na vysoké školy nastúpilo 21 292 študentov so slovenským štátnym občianstvom a tvorili 7,4 % všetkých študentov v Česku. Okrem ČR študujú naši študenti aj v krajinách ako Dánsko, Veľká Británia či Maďarsko. Ako dôvody voľby vysokoškolského štúdia v zahraničí (vyberáme tie, ktoré sa týkajú výlučne výučby a učiteľov), uvádza výskum projektu To dá rozum tieto (Lukáč & Hall, n.d.):

- respondenti študujúci v zahraničí hodnotili svojich vyučujúcich pozitívnejšie ako respondenti študujúci u nás na Slovensku – oceňujú ich partnerský a osobnejší prístup; ako uviedla respondentka výskumu: „V Ostrave mal každý učiteľ svoj jeden predmet a proste si ho učil. Mal tam dvadsať študentov a tým študentom sa venoval tak, že vedel, kde robia, koľko majú súrodencov, odkiaľ dochádzajú a prečo zaspali.“,
- vyučujúcim ide o to, aby študenti vysvetľovaný obsah vzdelávania skutočne pochopili,
- vyučujúcich študenti vnímajú ako odborníkov vo svojej oblasti, ktorú učia,
- rýchla a nápomocná komunikácia zo strany školy,
- lepšie podmienky pre vedeckú a tvorivú činnosť - možnosti študentov zapojiť sa do výskumu už počas ranných fáz štúdia,
- šikovní študenti sa môžu zapojiť do výučby ostatných študentov už na druhom stupni štúdia,
- študenti uvádzajú, že štúdium ich rozvíja – v schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, v schopnosti kritického myslenia a v prijímaní odlišnosti a rozmanitosti,
- v Česku sa podľa názoru respondentov pri štúdiu častejšie používa angličtina,

- vedomosti nadobúdané štúdiom sú aktuálne,
- vyššia miera možností formovania štúdia podľa svojich záujmov a potrieb – možnosť výberu pre nich zaujímavých predmetov, ako aj predmetov z iných katedrií alebo fakúlt,
- podpora zo strany školy v adaptácii na vysokoškolské prostredie, zvládanie stresu a záťažových situácií, a iné... .

Nároky na výkony vysokoškolských učiteľov a profesiu vôbec, sa u odbornej i laickej verejnosti zvyšujú tak z hľadiska interného zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania v európskom priestore, ako aj externého. Vychádza preto otázka, koho možno považovať za kvalitného vysokoškolského učiteľa a aké atribúty ho k tomu predurčujú? V našom výskume, ktorý počas doktorandského štúdia máme v pláne realizovať, sa chceme pozrieť na profiláciu kompetencií vysokoškolských učiteľov práve z pohľadu rôznych skupín študentstva a ich očakávaní.

Blašková a kol. (2014) zostavili prehľadný kompetenčný model vysokoškolského učiteľa, do ktorého, okrem pozitívnych ukazovateľov správania, zaradili i negatívne ukazovatele. Tie majú, podľa autorov, slúžiť ako signály, ktorým je potrebné sa vyvarovať. K tomuto modelu sa práve z tohto dôvodu a z dôvodu jeho exaktnosti prikláňame aj my v našej práci. Prehľadne ich prezentujeme v tabuľke 1 nižšie.

Tabuľka 1: Kompetenčný model vysokoškolského učiteľa
(podľa M. Blašková a kol., 2014, s. 463-465)

Kompetencie	Presné vymedzenie kompetencií	Ukazovatele správania
Profesionálne kompetencie	Osoba je kvalifikovaným a uznávaným špecialistom vo svojom odbore, ktorý zároveň vyučuje, a tiež vo výskume; má vynikajúce odborné schopnosti a kompetencie; oprávnené slúži ako odborník expert, schopný kombinovať teoretické vedomosti s praktickými vedomosťami a skúsenosťami; ovláda a vie, ako aplikovať princípy, metódy, výhody ako aj obmedzenia všetkých odborných výrazov, prvkov a väzby medzi nimi.	<p>Pozitívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Výborne ovláda najnovšie poznatky a trendy. – Zaisťuje, aby veda a prax boli neustále vzájomne prepojené; vhodne uplatňuje abstrakciu a konkrétnosť. – Pomáha svojim kolegom pri rozvíjaní ich vedomostí a zabezpečuje, aby boli študenti profesionálne zrelí a hrdí. <p>Negatívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zanedbáva najnovšie poznatky a nenapreduje v profesionálnom rozvoji. – Nekombinuje teoretické vedomosti so skutočnými praktickými potrebami. – Nepodporuje študentov v potrebe neustáleho profesijného rastu a zodpovednosti za svoj profesionálny imidž.
Vzdelávacie kompetencie	Osoba je vynikajúcim učiteľom; dokáže definovať kľúčové pojmy a prvky akejkoľvek témy a vysvetlí ich študentom zrozumiteľne; používa a skvele kombinuje rôzne vzdelávacie metódy a prvky, vždy s ohľadom na tému, ktorú učí; používa tak	<p>Pozitívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vo vzťahu k študentom vystupuje ako aktívny facilitátor, ktorý prispieva k ich profesionálnemu a osobnému rastu. – Prispôsobuje obsah, metódy

	<p>formatívne hodnotenie, ako aj sumatívne hodnotenie vedomostí, zručností a kompetencií študentov a vždy zachováva objektivitu a nestrannosť voči každému študentovi.</p>	<p>a eskaláciu náročnosti výučby intelektuálnej kapacity študentov.</p> <p>Negatívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Je chladný a zdržanlivý voči študentom. – Nereflektuje generačné rozdiely a intelektuálno-vzdelávacie schopnosti študentov. – Zanedbáva a nerozvíja svoje vlastné vzdelávacie schopnosti.
Motivačné kompetencie	<p>Učiteľ, ktorý motivuje ostatných prostredníctvom každej svojej činnosti, prednášky alebo seminára; motiváciu vníma ako kľúčový prvok každého procesu, práce, úsilia alebo vzťahu; rešpektuje dynamiku motivácie jednotlivcov (študentov, kolegov), ako aj skupiny (študijné skupiny a iné oddelenia); má sebamotivačné schopnosti a schopnosť prekonávať prekážky;</p>	<p>Pozitívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Neustále zvyšuje svoju vlastnú motiváciu. – Eticky rozlišuje a citlivo zvyšuje akademickú úroveň ako aj profesionálnu motiváciu študentov. – Motivuje kolegov k vzájomnej spolupráci, partnerstvám a vytváraniu motivačnej klímy na fakulte. <p>Negatívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Je negatívny voči sebamotivácii. – Vôbec nevidí motiváciu študentov ako dôležitú a nerešpektuje rozmanitosť motivácií študentov. – Jeho laxný alebo nepriateľský prístup demotivuje kolegov na katedre i na fakulte.
Komunikačné kompetencie	<p>Má vynikajúce komunikačné schopnosti; vyniká asertivitou, empatiou, aktívnym počúvaním, presviedčaním a rozprávaním; vyhýba sa komunikácii, ktorá by viedla k zbytočným nedorozumeniam tak so študentmi, ako aj s kolegami; rovnako dobre komunikuje aj písaným slovom; komunikáciu používa veľmi efektívne, ako nástroj na budovanie dôvery.</p>	<p>Pozitívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Neustále hovorí (komunikuje) o svojich intenciách, rozhodnutiach; vyučovanie v jeho podaní je jasné, zrozumiteľné a inšpiratívne. – Včas identifikuje komunikačné nedostatky a predchádza ich výskytu. – Poskytuje študentom pozitívnu spätnú väzbu. <p>Negatívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Neprimerane, nevhodne kombinuje verbálne a neverbálne prvky komunikácie. – Komunikuje nejasne. – Nereaguje na otázky a návrhy študentov a kolegov.
Osobné kompetencie	<p>Ide o zrelú, vysoko kreatívnu, vynaliezavú a odvážnu osobnosť učiteľa; je vždy tolerantný,</p>	<p>Pozitívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Neustále kultivuje svoje osobnostné vlastnosti.

	<p>empatický, ústretový a nápomocný ostatným (študentom aj kolegom); misiu svojho povolania vidí v príležitosti zlepšovať svoje osobnostné kvality a kultivovať sa; úzko spolupracuje so študentmi a kolegami, rešpektujúc rozvoj ich osobnosti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Kvalita je osobnosti slúži ako pozitívny vzor pre študentov a kolegov. – Pomáha študentom pri rozvíjaní ich osobnosti. <p>Negatívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rozvoj vlastných schopností a kompetencií nepovažuje za dôležitý. – Je nepriateľský, príliš dominantný, egoistický, úzkoprsý a nečestný vo vzťahu k iným. – Neprispirieva k osobnému rastu študentov.
Vedecko-výskumné kompetencie	<p>Horlivý, zodpovedný, neoblomný, vynaliezavý a vysoko kompetentný vedec a výskumník, a to tak na úrovni spoluriešiteľa výskumu, ako aj garanta vedeckého výskumu. Jeho vedecké úsilie a tvorivý výskum prispieva k rozvoju poznania. Odhaľuje a sprostredkúva ostatným vždy aktuálne, pravdivé, užitočné a inšpiratívne zistenia a informácie. Vedu a výskum vníma ako nevyhnutný determinant dobrého vysokoškolského vzdelávania a pokrok spoločnosti. Vo svojom vedeckom odbore vykonáva hodnotné vedecké výskumy.</p>	<p>Pozitívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Transformuje svoju tvorivú energiu na hodnotnú a spoločensky prospešnú vedeckú činnosť (vedecké projekty). – Do výskumnej činnosti rád a kreatívne zapája ďalších kolegov a študentov. <p>Negatívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Chýba mu nadšenie pre vedecké a výskumné činnosti. – Vedecké úsilie vníma iba ako prvok pre rozvoj vlastného imidžu a nie ako prvok prospešný pre spoločnosť. – Nedelí sa o výstupy svojej vedeckej činnosti s ostatými.
Kompetencie v oblasti publikácie	<p>Ide o vysokoškolského učiteľa, ktorý v tomto ohľade, zverejňuje svoje výstupy (publikácie) v takej kvalite, periodicite a originalite, ktorá je cenná tak pre samotného autora, ako aj autorov na domácej pôde a zahraničnej pôde; publikuje články v domácich a zahraničných časopisoch, vystupuje na vedeckých konferenciách;</p>	<p>Pozitívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Publikuje hodnotné a originálne výstupy tak na národnom, ako aj na medzinárodnom základe. <p>Negatívne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Publikuje iba zriedka, aj to iba vo svojej domovskej krajine. – Neberie ohľad na kvalitu svojich publikácií; jeho autorská kvalita upadá, nevyužíva svoj potenciál. – Zverejňuje plagiáty, nerešpektuje etiku výskumníka a publikačnú etiku.

ZÁVER

Koncipovať kompetenčný model vysokoškolského učiteľa nie je vecou náhody. Predstavuje dlhodobý proces skúmania, bádania, hľadania, analýzy, komparácie a syntézy rôznych systémov, metód, stratégií, aspektov, ktoré pomôžu odhaliť prípadné nedostatky a načrtnúť adekvátny model vysokoškolského učiteľa. Model, ktorý kompetencie učiteľa nezúži len na

jeho vedecko-výskumné kvality, ale rovnako významne zohľadňuje potreby študenta a adekvátne na ne reaguje.

Literatúra

BARTOŇKOVÁ, H. 2010. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing.

BLOOR, M., WOOD, F. 2006. *Keywords in Qualitative Methods*. London: SAGE Publications.

Európska asociácia na zabezpečovanie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania (ENQA), Európska študentská únia (ESU), Európske združenie univerzít (EUA), Európske združenie pre inštitúcie vysokoškolského vzdelávania (EURASHE). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Dostupné na: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf>.

GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent.

GAVORA, P. et al. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Dostupné na: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>>.

GREGOVÁ, L. n. d. *Metóda Focus Groups v kvalitatívnom výskume*. Dostupné na: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova9/subor/Gregova.pdf>>.

HVORECKÝ, J. 2019. Kvalita bez etiky a vzťahu k študentom? In *Iniciatíva za živé univerzity*. 18. apríla, 2020. Dostupné na: <<http://ziveuniverzity.sk/2019/03/20/kvalita-bez-etiky-a-vztahu-k-studentom/>>.

INTRAC FOR CIVIL SOCIETY. 2017. *Qualitative comparative analysis*. Získané 15. apríla, 2020. Dostupné na: <<https://www.intrac.org/wpcms/wp-content/uploads/2017/01/Qualitative-comparative-analysis.pdf>>.

JURČEKOVÁ, M., MOLNÁROVÁ, I. 2005. *Štatistika s Excelom*. Liptovský Mikuláš: AOS.

KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. 2011. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PdF UMB.

KERLINGER, F. N. 1972. *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.

KODÝM, M. 2011. Psychologické aspekty – od vloh ke kompetencím. In VETEŠKA, J. et al. (Ed.) *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ke vzdělávání*. Praha : EDUCA Service. pp. 67-76

KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A., DUCHOVIČOVÁ, J., DOUŠKOVÁ, A., ŠVEDA, D., PORTIK, M., a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/8032.pdf>>.

KUSÝ, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika. Učebné skriptá pre študentov učiteľstva akademických predmetov, predškolskej a elementárnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva*. Dostupné na:

<http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiHnfXF0IrpAhUj8AKHXFzCJQQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fpdf.truni.sk%2Fdownload%3Ffe-skriptá%2Fkusy-papd-2019.pdf&usq=AOvVaw3pz1Rb-P_IS_oVCvAxEOkV>.

LUKÁČ, S., HALL, R. n.d. Veľa vysokoškolákov odchádza do zahraničia za lepším vzdelaním, vrátiť sa chce len malá časť. In *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. 5. apríla, 2020, Dostupné na: <<https://analyza.todarozum.sk/docs/382410002tu0a/#podiel-nasich-vysokoskolakov-v-zahranici-rastie>>.

- LUKŠÍK, I. 2013. *Q-metodológia: Faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity*. Trnava : UK v Trnave, Pedagogická fakulta.
- MASARYK, R. (2. novembra 2015). *Prečo váš vysokoškolský učiteľ učí mizerne?* Príspevok. Dostupné na: <<https://dennikn.sk/blog/284776/preco-vas-vysokoskolsky-ucitel-uci-mizerne/>>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. n. d. *Vysokoškolský učiteľ – profesor*. Získané 02.04.2020. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/vysokoskolsky-ucitel-profesor/>>.
- MIŠKOLCI, J. n.d. VŠ pripravujú budúcich učiteľov primárne na to, čo učiť, a nie ako to učiť. In *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. 5. apríla, 2020, Dostupné na: <<https://analyza.todarozum.sk/docs/329254001pg1a/>>.
- MORGAN, D. L. 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert.
- ODEHNAL, M. 2000. Proč měnit názor na kvalitu ve vzdělávání? In *Učitel'ské noviny*, vol. 8. no. 3, pp. 2-2.
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov : Škola plus s r.o. .
- ROVNĀNOVÁ, L. 2010. Kľúčové kompetencie v profesii učiteľa. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*, vol. (1. vyd.), pp. 45-61.
- ROVNĀNOVÁ, L. 2015. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica : Belianum.
- ROVNĀNOVÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum.
- RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava : Ikar.
- SLOVENSKÁ AKREDITAČNÁ AGENTÚRA PRE VYSOKÉ ŠKOLSTVO. *Návrh akreditačných štandardov*. Dostupné na: <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/04/standarty-na-pripomienkovanie-verejnostou-30102019-final_5db9835f73e46-1.pdf?x80493>.
- STEPHENSON, W. 1953. *The Study of Behavior: Q-Technique and Its Methodology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- STEPHENSON, W. 1970. Factors as operant subjectivity. In: LUNNEBORG, C. O. (Ed.), *Current Problems and Techniques in Multivariate Psychology*. pp. 68-100. Seattle: University of Washington.
- STRAUSS, L., CORBINOVÁ, A. J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky medtody zakotvené teorie*. Brno : Sdružení Podané ruce.
- ŠTUDENTSKÁ RADA VYSOKÝCH ŠKÔL. 2017. *Vzdelávanie zamerané na študenta*. Získané 28. marca, 2020. Dostupné na: <<https://srvs.eu/2017/10/05/vzdelavanie-zamerane-na-studenta/>>.
- TOMŠIK, R. *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách. Úvod do metodológie a štatistického spracovania*. Dostupné na: <<https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pCCp/publikacie/Kvantitat%C3%ADvny%20v%C3%BDskum.pdf>>.
- TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie. Úvod do problematiky*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition.

VETEŠKA, J. & TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing.

VIŠŇOVSKÝ, E. 14. januára 2020. *Akreditačné štandardy pre vysoké školy: krok vpred, dva kroky nazad*. Dostupné na: <<http://ziveuniverzity.sk/2020/01/14/akreditacne-standardy-pre-vysoke-skoly-krok-vpred-dva-kroky-nazad/>>.

WATTS, S., STENNER, P. 2012. *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. London: SAGE Publications Asia-Pacific.

ZÁKON č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131>>.

ZÁKON č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2018-269>>.

Autor:

PaedDr. Magdaléna Kremnická

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: magdalena.kremnicka@student.umb.sk

DOCILITA UČITEĽOV V ANDRAGOGICKOM PORADENSTVE

Kristína Kubišová

Abstrakt

Predkladaný príspevok popisuje etablované sa andragogické poradenstvo s premostením na docilitu, teda schopnosť človeka učiť sa v každom veku, ktorú možno rozvíjať andragogickým poradenstvom. Informuje o pripravovanom výskume orientovanom na docilitu učiteľov a učiteľiek na Slovensku, ktorá sa bude merať Objektívnym testom docility od Neupauer (2020).

ÚVOD

Ľudstvo po stáročia formovali zmeny v prírodných, sociálnych, kultúrnych, vedeckých, výskumných či iných oblastiach. Aj v súčasnosti je svet determinovaný každodennými zmenami. Od nás sa vyžaduje nepretržité asimilovanie sa. Ak chceme byť pre spoločnosť, našich zamestnávateľov osožnými a potrebnými, napredovanie, ktorému podlieha ďalšie učenie sa a vzdelávanie, je nevyhnutné. Učením sa niečoho nového nielenže získame nové informácie, rozšírime si poznatky, osvojíme nové zručnosti či spôsobilosti, ale zabezpečíme tak aj ďalší rozvoj osobnosti, napríklad väčšou mierou zodpovednosti, budovaním sebadôvery, sebahodnoty, posilňovaním sebaregulácie, čo môže pozitívne vplývať aj na spokojnejší a kvalitnejší život nás samotných. Významným aspektom podmieňujúcim proces učenia sa je docilita, ktorá je vnímaná ako schopnosť, ochota i vôľa vzdelávať a učiť sa (Schall, 2016). Táto schopnosť je daná človeku po celý život, no jej skúmaniu sa venuje pozornosť najmä v poslednom období.

V dizertačnej práci sa venujeme skúmaniu docility učiteľiek a učiteľov na Slovensku. Merať ju budeme Objektívnym testom docility (Neupauer, 2020). Ten budú môcť po zaškolení, ktoré bude súčasťou nami vytvoreného návrhu vzdelávacieho programu, administrovať a vyhodnocovať andragógovia a následne v jednotlivých dimenziách (motivácia, sebaregulácia a kognitívne procesy – pamäť a pozornosť), v rámci andragogického poradenstva, aj intervenovať.

ANDRAGOGICKÉ PORADENSTVO

Všeobecnými cieľmi poradenstiev je napomáhať k rozvoju osobnosti človeka (Šírová, 2010), uplatnením výchovných a vzdelávacích postupov viesť k riešeniu problémov a tým ku kvalitnejšiemu životu (Gabura, Pružinská, 1995). Tieto ciele sú príznačné aj pre andragogické poradenstvo vychádzajúce z celoživotného poradenstva berúceho do úvahy aj individuálne potreby človeka, aj potreby trhu práce, súčasne identifikujúce a riešiacie vzniknuté problémy v priebehu edukačného procesu (Mayerová, 2013). Poradenské služby (akéhokoľvek zamerania) vyhľadávajú ľudia ocitajúci sa v takých problémových situáciách, z ktorých sa svojpomocne v danej situácii nevedia dostať. Mnoho autorov sa pokúša o determinovanie pojmu andragogické poradenstvo. Pirohová (2008) ho popisuje ako pomoc dospelému človeku nachádzajúceho sa v problémových situáciách, v ktorých je možné realizovať opatrenia vzdelávaním, pomocou s učením sa a v uspokojovaní vzdelávacích potrieb. Kliment (2003) hovorí o problémovej situácii v rozhodovaní, napredovaní, zdokonaľovaní sa vo vykonávanej profesii vedúcej ku kariérenému rastu alebo k zmene pracovnej pozície či profesie, kde je možnosť pomáhať poradenstvom v metodických otázkach a otázkach vnútorných podmienok ako je pamäť, koncentrácia na cieľ, tempo učenia sa, dispozície učiť sa. Andragogické poradenstvo orientuje vzdelávanie a učenie sa ľudí po celý život tak, aby osvojené vedomosti, zručnosti a schopnosti dokázali využiť v sociálnom a profesionálnom rozvoji, a motivovali sa k celoživotnému vzdelávaniu a učeniu sa

(Machalová, 2004, 2006 in Machalová, 2017). Súčasne pomáha aj pri voľbe zamestnania, plánovaní vzdelávania a kariéry (Mayerová, 2013). Úlohou andragógov, resp. budúcich andragogických poradcov, je poskytnúť pomoc dospelým pri orientácii, rozhodovaní sa, zvládaní situácií, plánovaní aktivít, stanovovaní cieľov v sfére profesionálneho vývinu, sebarozvoja a spoločenského života s využitím motivácie, aktivizácie, vedenia a riadenia (Machalová, 2017). Andragogický poradca by mal zmierniť náročnosť procesu učenia sa dospelých, viesť ich k samostatnému, sebariadenému učeniu sa a sebazdokonaľovaniu (Švec, 2008), čím sa podporuje aj ich rast, rozvoj a prosperita, získavajú nové vedomosti, zručnosti a spôsobilosti smerujúce k efektívnejšiemu uplatneniu sa aj na trhu práce, s pozitívnym dopadom aj na osobný život. Úlohou je teda diagnostickými metódami identifikovať vzdelávacie potreby klienta, na základe ktorých predstrie možnosti vzdelávania v inštitúciách či programoch, objasní podmienky vzdelávania či profil absolventov jednotlivých vzdelávaní. Potom môže klientovi napomáhať pri výbere a voľbe, čo je súčasťou vedenia, alebo v rámci špecifického poradenstva môžu intenzívne a dlhodobo spolupracovať (Mayerová, P., Mayerová, K., 2012).

PORADCA SÚČASNE PODPORUJE A PODNECUJE KLIENTA K SEBAROZVOJU.

Andragogické poradenstvo charakterizuje týchto osem znakov (Pavlov, 2020, s. 65):

- „je interdisciplinárne (na prieniku andragogiky a poradenskej psychológie) s prvkami transdisciplinarity;
- je založené na humanistickej (personálno-humanistickej) paradigme orientovanej na rozvoj potenciálu človeka ako učiacej sa bytosti (ale aj vzťahu poradca – klient);
- je kontextuálne, lebo pristupuje k problémom klienta v kontexte jeho života a práce;
- je komplexné v zmysle poňatia procesov učenia sa rozvíjajúcich celú osobnosť človeka, i keď rieši konkrétne problémy a učebné potreby dospelých, pôsobí na ich sebarozvoj;
- je profesionálne, znamená poskytované odborne pripravenými poradcami;
- je vedecky fundované a teda založené na overených teoretických prístupoch, metódach a technikách pomoci klientovi;
- je multidimenzionálne z hľadiska problémov a potrieb klienta (v práci, osobnom živote), ktoré je pripravené v jeho učení sa zlepšovať;
- je nediskriminačné čo znamená, že je určené všetkým dospelým bez rozdielu veku (vo všetkých etapách života – biodromálne), bez rozdielu nadobudnutého vzdelania, sociálno-ekonomického zázemia, kultúrno-etnických a iných faktorov“.

DOCILITA

Učiť sa je nám dané v každom veku a táto schopnosť sa označuje pojmom docilita. Ak vychádzame z definície, že docilita je schopnosť človeka učiť sa v každom veku, teda aj v období dospelosti, nachádzame tu možnosť výskumného pôsobenia andragogiky venujúcej sa procesom učenia sa dospelých i jej poradenstva. Prvoradá je poznať zákonitosti a špecifiká učenia sa dospelých, aby sme na základe nich vedeli rozvíjať docílnosť dospelých, teda učiteľnosť. Pre dospelých je typická koncepcia sebariadeného učenia sa vyznačujúca sa poznaním vlastných vzdelávacích potrieb, realizovaním a hodnotením vlastného učenia sa, vedomím udržaním pozornosti a motivácie (Beneš, 2003). Vo vzdelávaní dospelých je potrebné uplatňovať pravidlá partnerstva, reciprocity, spoluzodpovednosti, dôveryhodnosti ako aj rešpektovania psychickej odlišnosti (Machalová, 2007). Dospelí vzdelávaní môžu čeliť rôznym problémom a nezodpovedaným otázkam o vzdelávacích potrebách a potrebách trhu práce, získavaní a spracúvaní informácií, uvedomení si svojho potenciálu, na vyriešenie ktorých potrebujú pomoc usmernením odborníka – napríklad andragógom, andragogickým poradcem v rámci andragogického poradenstva. Ak bude takýto poradenský proces viesť k pozitívnym dopadom, mysliac pri tom aj na ich vedomosti, zručnosti, spôsobilosti, možnosti, záujmy,

hodnoty a motiváciu, odzrkadlí sa to nielen pri saturovaní vzdelávacích potrieb, pracovnej uplatniteľnosti, úspešnosti vzdelávania, ale aj celkovej pracovnej a osobnej spokojnosti, sebarealizácii a kvalite života (Mayerová, 2013). Za primárny cieľ ďalšieho vzdelávania dospelých považujeme napomáhanie v rozvoji zameranom na seba a podnecovanie k uvedomeniu si zodpovednosti za svoj život (Bennetts, Elliston, Maconachie, 2012).

Ďalšie vzdelávanie je neodmysliteľnou a nevyhnutnou súčasťou, rovnako tak právom i povinnosťou, aj učiteľskej profesie. Ich vzdelávanie a učenie sa je často podmienené tým, ako vyučujú svojich žiakov. Kosová (2007) vymenúva bariéry, ktoré bránia ich efektívnemu učeniu sa, a to nedostatočnú motiváciu, chýbajúcu spätnú väzbu, separáciu kolegov a osobitné postoje k učeniu. Lazarová (2005) okrem nedostatočnej vnútornej motivácie hovorí aj o negatívnom vplyve nariadení vedenia školy, či „módnych trendoch“ v ponukách vzdelávania. Efektívnymi sú spolupráca a tímová práca, ktoré poskytujú možnosť spoločného overovania, plánovania a hodnotenia vyučovacích procesov, čo si často vyžaduje aj mentora či supervízora ako spolupracovníkov aj s metodicko-pedagogickými centrami, využívajúc andragogické a psychologické poznatky.

Slovo docilita, prekladajúce sa ako učentlivý či schopný učiť sa, vychádza z latinského slova docilitas. Jeho pôvod je v autoregulačných psychických procesoch, na ktoré pôsobí rodinné, školské či iné prostredie, výchovno-vzdelávacie zásahy či neurologické vložky (Pavlov, Neupauer, 2018). Docilita je „oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám“ (Pavlov, Neupauer, 2018, s. 242). Zároveň je vnímaná ako potenciál, ktorý možno rozvíjať školským učením a celoživotným učením sa (Pavlov, 2020), avšak nezasahuje len oblasť učenia sa, ale aj seba výchovy v oblasti charakteru, mravnosti a hodnôt (Pavlov, 2015). Je možné ju skvalitňovať, rozvíjať, cvičiť a napomáhať k jej pozitívnym zmenám andragogickou intervenciou (Pavlov, 2018b). Pri bádani docility z andragogického aspektu sa javia ako dôležité predchádzajúce skúsenosti s učením sa, psychická vybavenosť pre učenie sa, úroveň sebaregulácie, seba poznania, sebamotivácie, sebanaplnenia, hodnôt a ideálov, a externé faktory, ktoré podporujú sebarozvoj (Pavlov, Neupauer, 2019). Pre Schalla (2016) znamená docilita ochotu sa vzdelávať, vôľu a schopnosť súčasne. Napriek tomu, že je u každého z nás docilita na inej úrovni a vytvára sa tu obrovský priestor na jej andragogické skúmanie, venovať sa tejto problematike začalo intenzívne až v poslednom období. Docilitou v kontexte neurovedy sa zaoberá Neupauer (2020), ktorá definovala jej štyri dimenzie: motiváciu, sebareguláciu a kognitívne procesy – pamäť a pozornosť, ktoré docilitu ovplyvňujú. Autora skonštruovala aj objektívny test docility (ďalej OTD), s ktorým je po zaškolení kompetentný pracovať aj andragóg.

VÝSKUMNÉ PROBLÉMY

Významové a obsahové hľadisko pojmu andragogické poradenstvo nie je v teórii a praxi andragogiky ustálené (Machalová, 2008). Pavlov hovorí, že stále nebol definovaný „predmet záujmu andragogického poradenstva, jeho postavenie a úlohy“ (Pavlov, 2018b, s. 75 – 76) ani „ucelený teoretický koncept kariérového poradenstva založený na andragogických východiskách, ani aplikačné možnosti v profesiách“ (Pavlov, 2018a, s. 229), a že je najmenej výskumne spracované andragogické poradenstvo učiteľstvu (Pavlov, 2018a), ktorému sa v práci venujeme. Ďalším problémom je fakt, že andragogika nemá vlastné výskumné nástroje, aktuálne pracuje s pedagogickými alebo psychologickými.

Keďže docilitu je možné rozvíjať aj v dospelí, otvára sa tu priestor pre jej skúmanie aj z andragogického hľadiska. V roku 2020 vznikol na Katedre andragogiky Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v rámci dizertačnej práce merací nástroj Objektívny test docility, ktorého autorkou je Mgr. Zuzana Neupauer, PhD. Aktuálne prebieha jeho štandardizácia. Docilitu môžeme skúmať, posilňovať a rozvíjať, preto by sme mali hľadať možnosti, ako to dosiahnuť cestami andragogického poradenstva.

Na základe vymenovaných výskumných problémov sa tu potom vynára otázka: **Aká je docilita učiteľov na Slovensku a ako môže andragogický poradca v rámci andragogického poradenstva napomôcť jej rozvoju?**

VÝSKUMNÉ CIELE

Cieľmi výskumu, na základe popísaných výskumných problémov, bude:

- Teoreticky uchopiť andragogické poradenstvo učiteľstvu,
- Empiricky zistiť úroveň docility učiteľov na Slovensku,
- Navrhnuť vzdelávací program pre andragogických poradcov (manuál práce s OTD a možnosti rozvoja dimenzií docility v rámci andragogického poradenstva).

VÝSKUMNÉ METÓDY

Na dosiahnutie stanovených výskumných cieľov použijeme:

- Analýzu štúdia literárnych prameňov, ktorou mapujeme andragogické poradenstvo a docilitu v domácej a zahraničnej literatúre, ako aj v realizovaných výskumoch.
- Objektívny test docility (Neupauer, 2020), ktorým budeme zisťovať docilitu učiteľov na Slovensku, použijeme výskumné otázky, ako napr.: ako skórujú učitelia v dimenzii motivácia? Ako skórujú učitelia v dimenzii sebaregulácia? Ako skórujú učitelia v dimenzii pamäť? Ako skórujú učitelia v dimenzii pozornosť? Akú úroveň docility dosahujú učitelia na Slovensku? Existuje štatisticky významná súvislosť medzi motiváciou a sebareguláciou učiteľov?
- Metódu produkcie nových programov/modelov, ktorou navrhne vzdelávací program slúžiaci pre andragogických poradcov. Obsahovať bude dve časti. Prvá časť bude tvoriť manuál práce s OTD pre andragogických poradcov, druhá časť bude informovať o možnostiach, ako môže andragogický poradca napomáhať v rozvoji docility učiteľa. Máme ambíciu, aby prvky týchto možností neboli aplikovateľné len na učiteľskú profesiu, ale aby boli využiteľné vo všeobecnom rozvoji docility dospelých.

ZÁVER

Napriek tomu, že sa andragogické poradenstvo len formuje poznatkami poradenskej, andragogickej teórie a iných vied (Pavlov, 2020), vidíme dôležitosť venovať mu náležitú pozornosť a snahu o jeho zakotvenie v andragogickej vede aj príspevom budúcich výsledkov našej dizertačnej práce. Na základe doposiaľ naštudovanej literatúry vidíme jeho uplatnenie aj v rozvoji docility nielen v učiteľskej profesii, ktorej sa výskumne venujeme, ale dospelým v akejkoľvek profesii s cieľom ich profesijného rozvoja, ale aj osobného prospechu a rastu, preto je našim cieľom formulovať vzdelávací program tak, aby bol uplatniteľný globálne.

Tento príspevok vznikol vďaka podpore projektu KEGA (015umb-4/2019) rozvoj poradenských kompetencií študentov v študijnom odbore andragogika na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Literatúra

BENEŠ, M. 2003. *Andragogika – teoretické základy*. Praha : Eurolex Bohemia, 214 p. ISBN 80-86432-23-8.

BENNETTS, C., ELLISTON, K., MACONACHIE, M. 2012. Continuing professional development for public health: An andragogical approach [online]. In *Public Health*, vol. 126, no. 6, pp. 541-545. [cit. 2020-10-28]. Dostupné na:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033350612000480>>.

- GABURA, J., PRUŽIŇSKÁ, J. 1995. *Poradenský proces*. Praha : Sociologické nakladatelství, 147 p. ISBN 80-85850-10-9.
- KLIMENT, P. 2003. Poradenství jako součást formálního curricula studijního oboru andragogika. In *Kurikulum andragogiky*. Olomouc : Univerzita Palackého, pp. 237-240. ISBN 80-244-0638-0.
- KOSOVÁ, B. 2007. Špecifické otázky učenia sa učiteľov [online]. In *Ako sa učitelia učia?* Prešov : MPC, pp. 12-17. ISBN 978-80-8045-493-7. [cit. 2021-01-06]. Dostupné na: <<https://docplayer.net/20837651-Ako-sa-ucitelia-ucia.html>>.
- LAZAROVÁ, B. 2005. *Otázky dalšího vzdělávání učitelů*. Habilitačná práca. Brno : PF MU, 2005.
- MACHALOVÁ, M. 2007. Psychologická podstata učenia sa dospelých (učiteľov). In *Ako sa učitelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov : MPC, pp. 24-32. ISBN 978-80-8045-493-7. [cit. 2021-01-05]. Dostupné na: <<https://docplayer.net/20837651-Ako-sa-ucitelia-ucia.html>>.
- MACHALOVÁ, M. 2008. Andragogické a sociálno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdelávania. In *Acta Andragogica*. Bratislava : Univerzita Komenského, pp. 63-70.
- MACHALOVÁ, M. 2017. Psychológia a andragogika na pomoc dospelému človeku [online]. In *PRUHUMAN*. ISSN 1338-1415. [cit. 2020-05-20]. Dostupné na: <<https://www.prohuman.sk/psychologia/psychologia-a-andragogika-na-pomoc-dospelemu-cloveku>>.
- MAYEROVÁ, K. 2013. Andragogické poradenstvo ako významný fenomén pri edukácii dospelých [online]. In LUKÁČ, M. (ed.) 2013. *Edukácia dospelých – problémy a výzvy pre 21. storočie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, pp. 402-406. ISBN 978-80-555-0825-2. [cit. 2020-10-12]. Dostupné na: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1>>.
- MAYEROVÁ, P., MAYEROVÁ, K. 2012. Poradenstvo v kontexte celoživotného vzdelávania sociálne znevýhodneného obyvateľstva. In ŠERÁK, M. (ed.) 2012. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*. Praha : Asociace institucí vzdělávání dospělých, pp. 168-179. ISBN 978-80-904531-3-5.
- NEUPAUER, Z. 2020. *Docilita dospelých v optike neurovedy*. Dizertačná práca. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 115 p.
- PAVLOV, I. 2015. Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied [online]. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, vol. 5, no. 1, pp. 8-28. [cit. 2020-05-22]. Dostupné na: <<https://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/l11501/lifele201505018.pdf>>.
- PAVLOV, I. 2018a. Podpora kariéry v učiteľstve ako predmet andragogického poradenstva. In BAKOŠOVÁ, Z., DONČEVOVÁ, S. 2018. *Perspektívy rozvoja pedagogiky a andragogiky v Slovenskej republike a v krajinách strednej Európy*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, pp. 226-235. ISBN 978-80-223-4706-8.
- PAVLOV, I. 2018b. *Teória výchovy a sebavýchovy dospelých*. 1. časť. Banská Bystrica : Belianum, 102 p. ISBN 978-80-557-1516-2.
- PAVLOV, I. 2020. *Andragogické poradenstvo*. Prešov : Rokus, s. r. o., 104 p. ISBN 978-80-89510-83-2.

PAVLOV, I., NEUPAUER, Z. 2018. Koncept docility v andragogickom poradenstve. In VETEŠKA, J. (ed.) 2017. *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn*. Praha : Česká andragogická společnost, pp. 237-244. ISBN 978-80-906894-2-8.

PAVLOV, I., NEUPAUER, Z. 2019. Docilita dospělých – skrytý potenciál v éře umelej inteligencie. In VETEŠKA, J. (ed). 2019. *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha : Česká andragogická společnost, pp. 25-36. ISBN 978-80-906894-4-2.

PIROHOVÁ, I. 2008. *Andragogická diagnostika*. Prešov : Akcent Print, 162 p. ISBN 978-80-89295-111-1.

SCHALL, J. 2016. *Docilitas: On teaching and being taught*. St. Augustines Press. ISBN-10: 1587311828.

ŠÍROVÁ, L. 2010. Poradenstvo ako nástroj rozvoja človeka v službách pre dospelých [online]. In *E-Pedagogium*, 2010, vol. 10, no. 88, pp. 33-44. [cit. 2020-10-09]. eISSN 1213-7499. Dostupné na: <https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201088-0004_poradenstvo-ako-nastroj-rozvoja-cloveka-v-sluzbach-pre-dospelych.php?back=%2Fsearch.php%3Fquery%3Dporadenstvo%2Bin%253Aauth%2Bname%2Bkey%2Babstr%26sfrom%3D0%26spage%3D30>.

ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris, 323 p. ISBN 978-80-89256-21-1.

Autor:

Mgr. Kristína Kubišová

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: kristina.kubisova@umb.sk

KONCEPCE VÝUKY S BLOKOVÝMI PROGRAMOVACÍMI JAZYKY

Petri Mališů

Abstrakt

Blokové programovací jazyky jsou oblíbenou a efektivní formou výuky algoritmizace a programování. Jelikož se jejich prostředí liší od tradičních textových programovacích jazyků, nabízejí širší možnosti, jak zaměřit výuku a jakým způsobem postupovat. Příspěvek shrnuje vybrané možné způsoby a koncepty, které lze při výuce s blokovými programovacími jazyky využít. Na základě dostupných zdrojů navrhuje další postup výzkumu v této oblasti, která je tématem disertační práce autorky.

ÚVOD

Pro výuku programování mají učitelé v České republice volnou volbu při výběru programovacích jazyků a dalších vhodných prostředků. Pro seznámení se základy algoritmizace není ale nutné zaměřit se na konkrétní jazyk a prostředí, a proto učitelé mohou kombinovat různé způsoby ve výuce. Mezi ně patří např. aktivity bez počítače (Computer Science Unplugged), didaktické hry, edukační portály a samozřejmě i prostředí pro „volné programování“. K populárním způsobu výuku programování patří využití blokových programovacích jazyků, které jsou často vyvinuty pro potřeby edukace a pro začátečníky. To i dokazuje výzkum mezi českými učiteli na ZŠ (Mališů, Bryndová, 2020). Z 55 učitelů, kteří vyučují algoritmizaci a programování, používá pro výuku blokové programovací jazyky 41 učitelů (74 %). S blokovým programováním se nesetkáme pouze v edukačních aplikacích, ale i při programování robotiky, mikropočítačů a v prostředích, kde se očekávají malé či žádné zkušenosti s programováním – např. 3D tiskárny, drony.

Blokové programovací jazyky (*Block-based coding*) označují takové programovací jazyky, ve kterých jsou instrukce reprezentovány bloky, jedná se o jednu ze skupin vizuálních programovacích jazyků (Price, Barnes, 2015). V blokových prostředích je využit princip puzzle a jednotlivé bloky jsou spolu spojovány metodou „*drag-n-drop*“. Možnosti a správnost těchto spojení jsou ovlivněny tvarem bloku a jeho barvou, která sdružuje bloky stejné kategorie (Weintrop, Wilensky, 2015). Tyto bloky mohou k vyjádření jejich funkce používat grafických ikon, nebo textu. Jednoduchost vizuální prostředí také dává studentům více prostoru soustředit se na řešení daného problému, odpadáva tady potřeba pamatovat si přesně zápis dané funkce (Krupan, et al., 2017; Weintrop, Wilensky, 2015). Výzkumy (Tsukamoto, et al., 2016; Mladenović, et al., 2017; Sáez López, et al., 2016) ukazují, že využití blokových programovacích jazyků vede k změně postojů žáků k programování a informatice, žáci jsou více motivováni, dosahují lepších výsledků než při užití konvenčních, textových prostředí.

V článku se zaměříme blíže na jazyk Scratch (scratch.mit.edu), který patří k nejrozšířenějším blokovým programovacím jazykům (Mališ et al., 2020). Prostředí Scratch nabízí nejen prostor k programování, nalezneme zde i grafický a audio editor, který přispívá k možnostem využití tohoto prostředí a nabízí více kreativního využití pro uživatele.

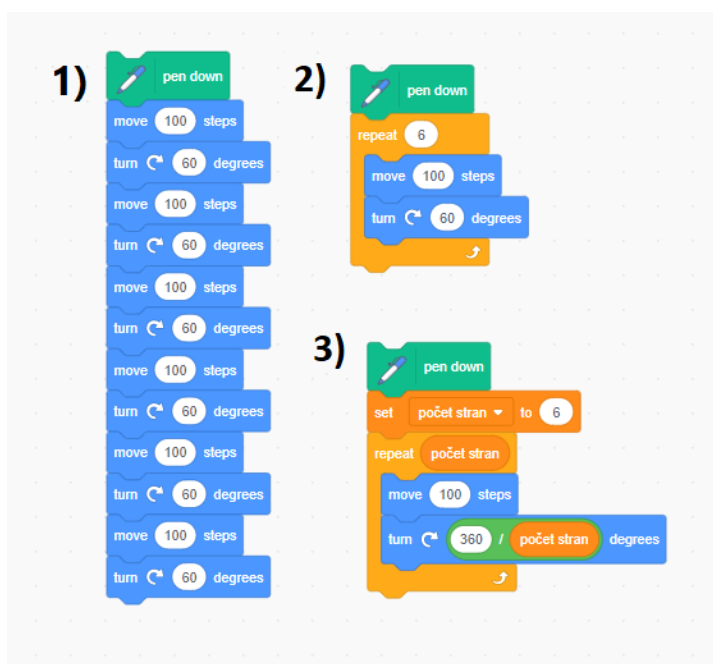
KONCEPCE VÝUKY S JAZYKEM SCRATCH

I přes zmíněné benefity, které přicházejí s formou blokových programovacích jazyků, neznamená, že nebude efektivita výuky záviset i na způsobu využití těchto prostředí. Resnick a kolektiv (2009) uvádí tři základní kameny, které by měly být dodrženy při výuce: měl by zde být prostor pro tvořivost (*tinkerable*), větší smysluplnost úloh (*meaningful*) a sociálnost

(social). Naplnění těchto zásad se snaží napomoci i programovací prostředí. Zvolený jazyk Scratch nabízí rozsáhlou komunitní základnu, které podporuje sociálnost – možnost sdílení projektů, spolupráce na projektech ve více lidech, možnost využití cizích projektů. To také podporuje tvořivost a nápaditost, žáci se mohou např. inspirovat již vzniklými projekty, mohou zkoušet jednoduše měnit zdrojový kód v cizích projektech a sledovat výsledky. Tento způsob směřuje k filozofii konstruktivismu. Pro zvýšení smysluplnosti úloh je doporučeno odstoupením od klasických programátorských úloh, které jsou typově pro žáky málo zajímavé – např. generování řad čísel (Resnick et al., 2009). Doporučuje se proto pracovat po menších částech na větším a smysluplnějším projektu.

Výuka programování může být založena na jednom ze směrů pedagogiky, vyjímá se zde využití instrukcionismu a konstruktivismu. Při srovnání (Es, Jeuring, 2017) těchto dvou přístupů ve výuce bylo zjištěno, že žáky oba styly výuky srovnatelně baví. Při srovnání efektivnosti jednotlivých stylů výuky pomocí znalostního testu došli autoři k závěru, že nelze jasně říct, který z těchto přístupů se dá označit za efektivnější. Rozdíly mezi jednotlivými skupinami nebyly statisticky významné.

Při výuce programování se nemusíme ale soustředit pouze na jedno programovací prostředí. Zdařilý pokus propojil programování v jazyce Scratch propojili metodou převrácené třídy s edukační platformou code.org (Kim, Kim, 2017). Ta sloužila k domácí přípravě žáků k prvotnímu seznámení s jednotlivými programátorskými koncepty. Ačkoliv tato forma výuky přinesla pozitivní zlepšení v rozvoji infromatického myšlení a studenti zmiňovali, že rozšířili i své znalosti v matematice a geometrii, došlo k podcenění časové náročnosti této metody, která zabrala studentům průměrně dvakrát více, než autoři výzkumu plánovali.



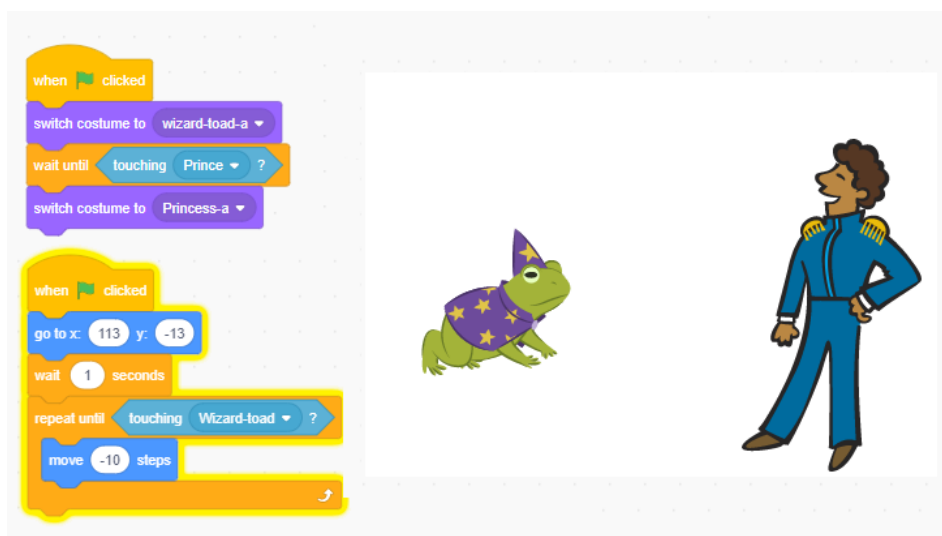
Obrázek 1: Ukázka postupné algoritmizace kresby šestiúhelníku.

Scratch a mezipředmětové propojení

Komunita kolem Scratch je veliká a rozšířená po celém světě, samotné programovací prostředí je přeloženo do 60 jazyků, můžeme proto nalézt na internetu spoustu tipů na úlohy a také ucelené plány hodin a kurikula. V nich dochází k propojení programování i s dalšími předměty. Asi nejčastěji je programování propojeno s matematikou, především s geometrií. Geometrické konstrukce tvarů se totiž dají zapsat pomocí algoritmů. Žáci si při sestavování programů prověří vzdálenosti, úhly a rozvinou i svoji prostorovou představivost. Úspěšné propojení geometrie a programování došlo např. v želví grafice v programovacím jazyce LOGO. Z úspěšných kroků

želví grafiky čerpá Foerster (2016) v návrhu kurikula integrujícího geografii a Scratch. Z výzkumu vyplynulo, že toto společně začlenění podporuje dlouhotrvající vzdělávací efekt. Jak může takové propojení geometrie a algoritmu vypadat, ukazuje obrázek 1. První skupina bloků ukazuje postupné krokované kresby šestiúhelníků, v druhé skupině bloků bylo použito cyklu k redundanci příkazů, a třetí algoritmus pracuje s proměnnými a lze pomocí něj zakreslit libovolný n-úhelník.

Programování lze propojit i hudbou, to dokazuje projekt Sound Thinking, který původně využíval k práci webové prostředí a JavaScript. Autoři (Ruthmann et al., 2010) se rozhodli nově v kurzu využít jazyk Scratch a tím i rozšířili možnosti editace a uchopení jednotlivých konceptů. Ve Scratchi se dá pracovat s hudební teorií od základů – uchopení tempa až po generování melodií, či hudby.



Obrázek 2: Příklad zápisu algoritmu animace – proměna žáby na princeznu.

Vybrané přístupy k výuce v jazyku Scratch jsou popisovány v českých a slovenských zdrojích. Černochová a Šandová (2015) testovaly výuku zaměřenou na principu poznávání. Žáci tvořili krátké animované příběhy, programování bylo kombinováno s multimediálními nástroji v prostředí Scratch. Příklad algoritmu z animovaného příběhu je uveden na obrázku 2, ve kterém princ dojde k žábě a v momentě, když se žába dotkne prince, tak se promění v princeznu. Přístup tohoto stylu výuky vychází z mezinárodního projektu *Literacy from Scratch* (literacyfromscratch.org.uk/). V tomto projektu žáci propojí především své čtenářské, vizuální a literární dovednosti.

Dalším příkladem může být učebnice od autorů Kalaš a Mayerová (2018), ti vycházeli při jejím sestavování z *UCL ScratchMaths Curriculum* (ucl.ac.uk/ioe/research/projects/ucl-scratchmaths), které propojuje hlouběji matematiku a programování. Tato vzdělávací koncepce je utvořena inovativními pedagogickými zásadami 5E a vyplývá z konstrukcionismu. Cílem výuky je vytvořit smysluplný projekt, při procesu tvorby se mají aplikovat tyto zásady: zkoumání (*explore*), vysvětlení (*explain*), uvažování (*envisage*), sdílení (*exchange*) a spojování (*bridgE*).

NÁVRH VÝZKUMU

Existující výzkumy se většinou zaměřují výhradně na popis zkušeností při aplikaci vybraného plánu či způsobu výuky, neexistují zde dostatek studií, které by porovnávali např. jednotlivá kurikula mezi sebou. Jelikož výuka programování pomocí blokových jazyků se v České republice postupně rozvíjí, chybí zde výzkumy ze škol, které se zaměřují na využití těchto jazyků v praxi učitelů.

Z tohoto důvodu se chceme na problematiku blokových programovacích jazyků a jejich využití učiteli informatiky zaměřit blíže v plánovaném výzkumu. Cílovou skupinou budou učitelé základních škol a ekvivalentu na nižších gymnáziích. Na věkovou kategorii žáků, které tyto ročníky navštěvují, jsou blokové programové jazyky zaměřeny a očekáváme zde vyšší výskyt využití těchto prostředků. Ve výzkumu se zaměříme na průběh výuky – zvolené metody a forma výuky, jestli učitelé vytvářejí své vlastní materiály, či čerpají z již vytvořených, jaké možnosti blokových prostředí využívají. Pro sběr dat využijeme strukturovaný dotazník, který chceme rozšířit i o individuální kvalitativní rozhovory s učiteli, které se zaměří detailněji na jejich zkušenosti s blokovým programováním. Naším záměrem je i získání zpětné vazby na konkrétní výuku od žáků.

ZÁVER

S přicházející reformou kurikula z informatiky v České republice, které by se mělo zaměřit na rozvoj digitální gramotnosti a informatického myšlení, počítáme s vyšším rozšířením blokových programovacích jazyků, které mohou být pro mnohé učitelé novinkou. Očekáváme, že se budou s obsahem hodin inspirovat již u vzniklých učebních podpor a plánů výuky. U námi vybraného jazyka Scratch je díky rozsáhlé komunitě široká nabídka různě zaměřených plánů a materiálů do hodin, ze kterých mohou učitelé čerpat. Často se v nich setkáme i s využitím mezipředmětových vztahů, zejména matematiky, geometrie a uměleckých oborů. V článku byly vybrané plány a přístupy shrnuty a mohou tak poskytnout učitelům základní přehled o možnostech, které jazyk Scratch nabízí.

Literatúra

ČERNOCHOVÁ, M., ŠANDOVÁ, H. 2015. První ohlédnutí za výukou základů programování ve Scratch na ZŠ aneb Čím nás žáci překvapili i zaskočili, co musíme příště dělat jinak. In *DIDINFO 2015*, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, 2015, pp. 7-11.

ES, N. V., JEURING, J. 2017. Designing and comparing two scratch-based teaching approaches for students aged 10-12 years. In *Proceedings of the 17th Koli Calling International Conference on Computing Education Research (Koli Calling '17)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, pp. 178–182. Dostupné na: <doi: 10.1145/3141880.3141883>.

FOERSTER, K. T. 2016. Integrating Programming into the Mathematics Curriculum: Combining Scratch and Geometry in Grades 6 and 7. In *Proceedings of the 17th Annual Conference on Information Technology Education (SIGITE '16)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, pp. 91–96. Dostupné na: <doi: 10.1145/2978192.2978222>.

KALAŠ, I., MAYEROVÁ, K. 2020. Úvod do programovania v 5. ročníku: Najťažšia je zmena pedagogického prístupu. In *DIDINFO 2018*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta prírodovědně-humanitní a pedagogická, pp. 18-24.

KIM, J. A., KIM, H. J. 2017. Flipped Learning of Scratch Programming with code.org. In *Proceedings of the 2017 9th International Conference on Education Technology and Computers (ICETC 2017)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, pp. 68–72. Dostupné na: <doi: 10.1145/3175536.3175542>.

KRPAN D., MLADENVIĆ, S., ZAHARIJA, G. 2017. Mediated Transfer from Visual to High-level Programming Language. In *40th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija, pp. 800-805.

MALIŠ, P., ŠALOUN, P., BRYNDOVÁ, L., HRŮZA, P., DRAGON, T., KLEMENT, M. 2020. Online cloudové prostředí pro výuku informatiky a robotiky na ZŠ. In *DIDINFO*, Liberec, pp. 197–202).

MALIŠŮ, P., BRYNDOVÁ, L. 2020. The Usage of Visual Programming Languages among Primary School Teachers in the Czech Republic. In *Conference: 7th SWS International Scientific Conference on SOCIAL SCIENCES-ISCSS 2020 Proceedings*, pp. 477-482.

MLADENOVIĆ, M., KR PAN, D., MLADENOVIC, S. 2017. *Learning programming from Scratch*. In *Turkish Online Journal of Educational Technology*, pp. 419-427.

PRICE, T. W., BARNES, T. 2015. Comparing Textual and Block Interfaces in a Novice Programming Environment. In *Proceedings of the Eleventh Annual International Conference on International Computing Education Research – ICER '15*. Dostupné na: <doi:10.1145/2787622.2787712>.

RESNICK, M., SILVERMAN, B., KAF AI, Y., MALONEY, J., MONROY-HERNÁNDEZ, A., RUSK, N., SILVER, J. 2009. Scratch. In *Communications of the ACM*, vol. 52, no. 11, 60 p. Dostupné na: <doi:10.1145/1592761.1592779>.

RUTHMANN, A., HEINES, J. M., GREHER, G. R., LAIDLER, P., SAULTERS, C. 2010. Teaching computational thinking through musical live coding in scratch. In *Proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education (SIGCSE '10)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, pp. 351–355. Dostupné na: <doi:10.1145/1734263.1734384>.

SÁEZ LÓPEZ J. M., GONZÁLEZ M.R., CANO E. V. 2016. *Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using “scratch” in five schools*, Computers & Education.

TSUKAMOTO, H. et al. 2016. Textual vs. visual programming languages in programming education for primary schoolchildren. In *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Erie, PA, USA, pp. 1-7.

WEINTROP, D., WILENSKY, U. 2015. *To block or not to block, that is the question*. Proceedings of the 14th International Conference on Interaction Design and Children – IDC'15. Dostupné na: <doi: 10.1145/2771839.2771860>.

Autor:

Mgr. Petri Mališů

Katedra technické a informační výchovy, Pedagogická fakulta,

Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5,

771 40 Olomouc,

Česká republika

E-mail: petri.malisu@upol.cz

KOMUNIKAČNÉ NÁVYKY NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY

Romana Martincová

Abstrakt

Komunikácia v interakčnom štýle učiteľa etickej výchovy zohráva podstatnú rolu na kvalite a hodnotné procesuálne prevedenie týchto hodín. V príspevku sme priblížili dôležitosť interakčného štýlu učiteľa, rozobrali sme alternatívne dialogické koncepcie najmä v kontexte dialogického vyučovania a jeho pozitív a charakterizovali sme indikátory dialogického vyučovania podľa Šedovej et al. (2016) ako nástroje kvantifikácie zvyšovania kvality dialógu. Identifikovali sme najčastejšie nesprávne komunikačné návyky a nefunkčné schémy prevádzané na hodinách etickej výchovy, pričom tieto sme ukázali na príkladoch z praxe pri analýze situácií na videozázname. Tieto návyky sme porovnali so súčasnými vedeckými poznatkami v danej oblasti.

ÚVOD

Človek sa od ostatných organizmov na Zemi odlišuje tým, že ako jediný je schopný využívať reč nielen ako nástroj dorozumievania, ale aj ako nástroj myslenia. Komunikácia je teda univerzálny jav ľudskej spoločnosti, no aj nástroj na reguláciu medziľudských vzťahov, či podmienkou existencie sociálneho systému a sociálnych skupín. Služi na uspokojovanie potrieb sociálneho styku či na začlenenie jednotlivca do skupiny (Grigel'ová, 2014).

V oblasti rozvoja a vzdelávania je komunikácia najpoužívanejšia a s najširšími možnosťami spomedzi všetkých nástrojov kultúrnej či pedagogickej intervencie. Rozhovor ako taký pôsobí podľa Alexandra (2005, s. 2) ako vyplňajúci kognitívne a kultúrne medzery medzi dospelým a dieťaťom, učiteľom a učiacim, medzi spoločnosťou a jednotlivcom či medzi tým, čo dieťa vie, čomu rozumie a čo ešte musí vedieť a pochopiť. Myslenie sa prejavuje pomocou jazyka, štruktúruje ho a pomocou reči sa formujú vyššie kognitívne procesy potrebné pre učenie sa v škole. Jednou z hlavných úloh učiteľa je teda tvoriť príležitosti na takúto interakciu. Z psychologického hľadiska je didaktická interakcia vo výchovných predmetoch typom komunikácie, ktorá motivuje k učeniu, vytvára pozitívnu pracovnú a kreatívnu klímu (Peráčková, 2018). Interakčný štýl a komunikačné návyky učiteľa ovplyvňujú nielen priebeh a výsledok snahy učiteľa, učenie žiaka a jeho sociálne interakcie, kvalitu emocionálnych aspektov vzájomnej spolupráce, ale aj klímu triedy, výkon žiakov a kvalitu vzájomných vzťahov (Podmanický, Brestovanský, 2018).

Učenie a výchova sa však neuskutočňuje vo vákuu, je naň potrebný dialóg, či už vo forme písomnej či hovorenej (Balakrishnan, 2013). Práve druhý človek (a jeho pohľad na žiaka) ho formuje, čo je nielen kľúčovým momentom v etickej výchove, ale aj ústrednou podmienkou humanizmu a idey solidarity. Preto nemožno etickú výchovu degradovať len na nácvik sociálnych zručností a rozvoj kompetencií a opomenúť jej dialogický rozmer. „Jej vízia i procesuálna stránka v sebe implikuje proces vzdelávania, formovania a výcviku smerujúci k nadobúdaniu cností“ (Podmanický, Brestovanský, 2018, s. 354). Práve procesuálna stránka etickej výchovy priamo odkazuje na jej dialogickosť.

Etická výchova do veľkej miery využíva zážitkový model učenia, pričom ťažiskom je budovanie vedomostí prostredníctvom transformačného uvažovania o vlastnej skúsenosti (Balakrishnan, 2013). Kľúčovým prvkom zážitkového učenia (akým etická výchova jednoznačne je), je fáza morálnej reflexie. Podmanický (2013, s. 236) ju označuje za kognitívnu zložku učenia, ktorá „reprezentuje vlastnú vnútornú úvahu o ponúkanej hodnote, čo tvorí základ pre vytváranie nového hodnotového systému a noriem správania“, pričom po fáze nácviku má

aj funkciu spätnej väzby, posilnenia nacvičených spôsobilostí a reflektovanie vlastného zážitku z aktivity. „Prostredníctvom reflexie si žiaci uvedomujú svoje mentálne štruktúry, prípadne ich „zbúrajú“ a znova štrukturalizujú. Svoje skúsenosti a neuvedomované schémy popisujú a formulujú do podoby reálnych poznatkov“ (porov. Kasáčová, 2005 in Podmanický, Brestovanský, 2018, s. 357). Na hodinách etickej výchovy je hodnotová reflexia realizovaná za každou fázou a kvalita každej reflexie vplyva na kvalitu tej nasledujúcej. „Pokiaľ bude reflexia kvalitne realizovaná v kontexte hodnotovo vhodne zvoleného interakčného štýlu učiteľa ETV je veľký predpoklad, že hodiny ETV budú naplňovať ciele“ (Podmanický, Brestovanský, 2018, s. 358). Vzhľadom na charakter predmetu, ktorý by mal byť viac zameraný na výchovu než na predávanie faktických poznatkov, sa ako vhodné procesuálne formy pri vedení reflexie javia práve dialogické koncepcie.

DIALOGICKÉ KONCEPCIE

Výučba, ktorá je skôr dialogická než transmisívna, spĺňa podľa Alexandra (2005, s. 14) nasledujúce kritériá:

- *kolektívnosť* – učiteľ a deti riešia úlohy spoločne, buď ako skupina alebo ako celá trieda
- *reciprocita* – deti a učitelia sa navzájom počúvajú, zdieľajú nápady a uvažujú nad rôznymi alternatívami,
- *podpora* – žiaci vyjadrujú slobodne svoje myšlienky, neobávajú sa „nesprávnych“ odpovedí a usilujú sa o vzájomné porozumenie,
- *kumulatívnosť* – deti s učiteľom stavajú na vlastných nápadoch či nápadoch iných, ktoré potom spájajú do komplexných myšlienok,
- *cieľavedomosť/ zameranie na cieľ* – učiteľ vedie rozhovor v triede s ohľadom na konkrétne výchovno-vzdelávacie ciele.

Ako alternatívy pre opozitné postavenie voči transmisívnemu spôsobu predávania poznatkov sú didaktické prístupy založené na intenzifikácii dialógu napríklad *kolaboratívne zdôvodňovanie (Collaborative Reasoning)*, *bádatel'ský prístup (Inquiry Approach)*, *Paideia seminár* (Šeďová, Švariček, Sedláček, Šalamounová, 2016), pričom Brestovanský (2020) ako ďalšie uvádza nasledujúce tri dialogické koncepcie: *bádatel'sky orientované vyučovanie (Inquiry Based Learning)*, *Filozofia pre deti (Philosophy for Children)* a *dialogické vyučovanie (Dialogic Learning)*. Vzhľadom na charakter našej práce sa budeme zaoberať práve poslednou spomenutou dialogickou koncepciou, a teda ju bližšie rozvineme.

Dialogické vyučovanie

Koncept dialogického vyučovania nie je novým konceptom, je radený medzi teórie učenia a vyučovania (Balakrishnan, 2013). Proces dialogického vyučovania vychádza zo sociokultúrnej teórie Leva Vygotského a jeho zóny proximálneho vývinu. Vygotsky (1970, 1976 in Šeďová, Švariček, Sedláček, Šalamounová, 2014) videl silné spojenie medzi rečou a myslením. Tvrdil, že ľudské vedomie má sociálny pôvod a je aj formované participáciou v sociálnom prostredí. Podľa neho „každá vyššia psychická funkcia prebieha vo vývoji dieťaťa dvakrát – najprv ako kolektívna, sociálna činnosť, t. j. ako funkcia interpsychická, druhýkrát ako činnosť individuálna, ako vnútorný spôsob myslenia dieťaťa, teda funkcia intrapsychická“ (Šeďová et al., 2016, s. 3). Taktiež veril, že dialogické procesy umožňujú jednotlivcom spracovávať informácie o problémoch, o ktorých sa diskutuje. Rozprávanie zároveň reorganizuje myslenie študentov prostredníctvom jazyka a vzájomnej interakcie s ostatnými. Toto učenie čerpá z Vygotského tvrdení, že skutočný smer rozvoja myslenia nie je od jednotlivca k socializovanému, ale od sociálneho k jednotlivcovi (Alexander, 2005). Práve to, čo sa učí za pomoci rovesníkov by mohlo byť dieťaťom využité v iných podobných prípadoch (Balakrishnan, 2013), čo je vhodné práve pre vyučovanie etickej výchovy, získavanie schopnosti, zručnosti a identifikáciu sa so správnymi hodnotami.

Vygotsky zároveň zavádza už vyššie spomínanú tzv. zónu najbližšieho vývinu alebo aj zónu proximálneho vývinu, ktorú charakterizuje ako rozdiel medzi súčasnou a potenciálnou úrovňou (ktorú je schopné s pomocou učiteľa dosiahnuť) výkonu dieťaťa (Petrová, 2013; Šeďová et al., 2014). Túto teóriu možno implementovať do procesu výučby práve prostredníctvom dialogického prístupu. Učiteľ pomáha žiakovi sústrediť sa na dosiahnutie konkrétnej zručnosti či schopnosti, a to stavaním „lešenia“ prostredníctvom dialógu, verbálnej interakcie učiteľa s dieťaťom (Crawford, 2001). Metafora lešenia, hoci nie je teoreticky úplne správna, môže poskytovať istú pedagogickú operacionalizáciu zóny najbližšieho vývinu. Šeďová et al. (2014) tiež považuje dialóg medzi učiteľmi a žiakmi za možné lešenie, pretože reč je kľúčovým zdrojom kognitívneho vývoja dieťaťa. Vyučovanie teda považuje za dialogický proces, do ktorého učiteľa aj žiaci prinášajú isté pohľady na danú problematiku, spoločne na ne reagujú a rozvíjajú ich.

Učenie sa v tomto prístupe uskutočňuje zvedavosťou žiakov, dialógom a dosiahnutím konsenzu. Dialogické vyučovanie charakterizuje Balakrishnanová (2013, s. 258) ako „typ učenia založený na komunikácii, dohodách a nezhodách, ktoré rôzni jednotlivci poskytujú na základe svojich vlastných premís v rámci argumentácie“. Nazýva ho aj novou živou filozofiou morálneho vzdelávania. V tejto forme vyučovania je každý súčasťou učiacej sa skupiny či komunity, z ktorých každá má určitú úlohu pri prispievaní. Skupina rešpektuje skúsenosti a názory každého účastníka dialógu. Dodáva, že ku skutočnému učeniu dochádza vtedy, keď žiaci využijú dialogické učenie ako odrazový mostík na postup k ďalším činnostiam. Učenie sa pomocou dialogického vyučovania považuje za súčasť „budovania osobnej a sociálnej identity, ako aj charakteru spoločnosti“ (ibid, s. 264).

Šeďová, Švaříček, Sedláček a Šalamounová (2016) považujú túto formu vyučovania za interaktívny dialogický prístup, v ktorom nielen učiteľ, ale aj žiaci využívajú a uplatňujú svoj hlas. Vo svojom texte však upozorňujú nie na úplné odstránenie autoritatívneho prístupu, ale na pokus o akúsi „rytmizáciu diskurzu“.

V dialogickom vyučovaní podľa Alexandra (2005, s. 15-16) existuje väčšie zapojenie menej schopných, tichých, priemernejších detí, ktoré sú v tieni dominantnejších spolužiakov či brzdené „výsluchovým“ spôsobom komunikácie učiteľa. Zisťujú, že iná dynamika komunikácie v triede im poskytuje alternatívne príležitosti na preukázanie svojich schopností a pokroku. Pre učiteľov je tento typ komunikácie značnou výzvou, pretože pri kumulovaní odpovedí je testovaná jeho schopnosť prijímať a hodnotiť povedané, posudzovať prínos jednotlivých individuálnych odpovedí, rýchlo uvažovať, akú odpoveď ponúknuť, aby bol dialóg kvalitatívne posúvaný vpred. Počas hodiny má učiteľ na to pár sekúnd a táto situácia sa často opakuje. Tento spôsob výučby ale preveruje aj profesionálne zručnosti učiteľa, jeho kognitívne poznatky v predmete, ale aj poznatky o schopnostiach a súčasnom porozumení či úrovne každého z jeho žiakov.

Pozitíva implementácie dialogického vyučovania

Hargrave a Senechal (2000 in Balakrishnan, 2013) ako pozitívum dialogického vyučovania pomenúvajú výrazný rozvoj slovnej zásoby, než u detí v menej dialogickom učebnom prostredí. Autor navrhuje dialogické vyučovanie ako opozitum voči problémom v morálnej výchove, kedy sú žiaci častokrát nútení zapamätať si hodnoty a definície hodnôt, ktoré v skutočnosti neodrážajú hodnoty, ktoré žiaci majú alebo ich precvičujú. Zároveň Crawford (2001) považuje dialóg za morálne hodnotný, ale aj za prostriedok na pochopenie morálneho konania iných, či vedenie k starostlivosti, súcitu a obavám o seba aj ostatných. Podľa Šeďovej, Švaříčka, Sedláčka a Šalamounovej (2014) by vzdelávanie (v našom prípade morálne vzdelávanie, morálna výchova) malo byť spoločným dialogickým procesom žiakov a učiteľa, kde participantmi na rozvoji vzdelávania budú jedni aj druhí. Dialóg ako forma učenia prispieva nielen k rozvoju myslenia, ale aj učebných schopností účastníkov. Táto forma vyučovania umožňuje jednotlivcom myslieť na vyššej úrovni, ale aj rozvíjať a štrukturalizovať ich

schopnosť myslenia, schopnosť viesť intelektuálny dialóg či rozvíjať vlastné dialogické učenie v podobných situáciách v neskoršom každodennom živote (Balakrishnan, 2013). Vplýva na zrelšie rozhodovanie účastníkov, pretože pri tejto forme majú participanti možnosť vidieť „obe strany mince“, preto dialogické učenie považuje za vytvárajúce skutočné, hĺbkové učenie s rešpektovaním inakosti. Práve v tejto forme učenia sa rozdiely a odlišnosti považujú za zdroj bohatstva a sú rovnako platné a hodnotné pri budovaní znalostí. Konflikt v názoroch a hodnotách „nielen povzbudzuje morálne rozhodovanie, keď čelí morálnym dilemám, ale je uplatniteľný na všetky ostatné konfliktné situácie“ (ibid, s. 264). Proces dialogického vzdelávania tak poskytuje cestu k transformácii vzdelávania v modernej dobe.

V správne vedenej diskusii sú deti pozornejšie, viac rešpektujú názory ostatných. Predlžujú sa aj slovné výmeny medzi učiteľom a žiakom, žiacke odpovede sú dlhšie, menej často sa opakujú a viac sa na nich stavia, príspevky žiakov sú čoraz rozmanitejšie, zdôvodňujúcejšie, vysvetľujúcejšie či špekulatívnejšie. Učiteľ viac podnecuje a uľahčuje diskusiu, než by ju kontroloval a usmerňoval, kladie opatrnejšie otázky podnecujúce myslenie, analýzy a argumentáciu. Na kvalitatívny posun diskusie sa potom využívajú informácie a názory študentov viac, než otázky. Žiaci prejavujú väčšiu dôveru v „ústnu pedagogiku“, ich prejav je pohotovejší, zreteľnejší aj hlasnejší. Viac žiakov preberá iniciatívu, komentuje či pokladá otázky, dochádza k prehĺbeniu interakcie žiakov medzi sebou (Alexander, 2005; Šeďová et al., 2016).

Indikátory dialogického vyučovania

Kvalitu dialogického vyučovania je možné odsledovať a kvantifikovať pomocou indikátorov dialogického vyučovania. Tieto bývajú využívané vo výskumoch ako analytické nástroje, ale aj ako ukazovateľ kvality komunikácie vo vyučovaní (Šeďová, Švaříček, Sedláček, Šalamounová, 2016). Za najčastejšie využívané indikátory dialogického vyučovania sú považované nasledovné (ibid):

- *učiteľské otázky* – otvorené otázky s vyššou kognitívnu náročnosťou (podľa Bloomovej taxonómie – smerujúce k analýze, hodnoteniu a tvorivosti), tento typ je zároveň považovaný za najproduktívnejší, rozvíjajúci myslenie žiakov. Pomocou týchto otázok stavia študentovi pomyselné lešenie, ktoré poznáme z Vygotského sociokultúrnej teórie,
- *uptake* – špecifický typ spätnej väzby, kedy učiteľ nadväzuje na repliku žiaka novou otázkou alebo podnetom, čím núti žiaka spresňovať, vyjasňovať, podložiť argumentom či ilustrovať na príklade vlastné myšlienky. Uptake naruší štruktúru IRF (iniciácia-replika-feedback) a premení ju na vzorec IRPR (iniciácia-replika-podnet-replika),
- *triadická interakcia* – je typ interakcie, v ktorej na seba nadväzuje viac participantov rozhovoru, teda aspoň traja po dobu najmenej 30 sekúnd, pričom učiteľ môže, ale aj nemusí byť jeden z účastníkov. Ide o narušenie bežnej dyadickej komunikácie medzi učiteľom a žiakom.
- *prehovory žiakov* – podľa klasifikácie Pimentella a McNeilla (2013, in Šeďová et al., 2016) o spojení kritéria dĺžky žiackeho prehovoru a kognitívnej náročnosti odpovede sa za najkvalitnejší prehovor považuje kompletná myšlienka žiaka, ktorá je štruktúrovaná ako veta a obsahuje zdôvodnenie alebo argument.

Tieto indikátory nie sú samoúčelné, samostatne stojace v dialógu. Častokrát na seba priamo nadväzujú (napr. podnetná, otvorená otázka učiteľa s vyššou kognitívnu náročnosťou, ktorá stimuluje myslenie a prehovor žiaka, ideálne s argumentáciou, ktorý je následne podporený uptake od učiteľa, prípadne nadviazaním ďalšieho žiaka či viacerých žiakov).

Dané indikátory sme sledovali pri analýze videozáznamov z hodín etickej výchovy (konkrétne sme sa zamerali na fázu morálnej reflexie), pričom naše zistenia sme porovnali s štúdiami realizovanými v tejto oblasti.

IDENTIFIKÁCIA KOMUNIKAČNÝCH NÁVYKOV NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY

Naším cieľom bolo pomocou analýzy videí z hodín etickej výchovy identifikovať komunikačné návyky a schémy, ktoré sú využívané počas týchto hodín, a to v kontexte dialogického štýlu výuky. Analyzovali sme päť videí z hodín etickej výchovy rôznych ročníkov základnej školy s celkovou dĺžkou cca 200 minút (5x 40min), pričom tieto videá sme transkripciou prepísali do textovej podoby a jednotlivé sekvencie videozáznamov zachytávajúcích fázu morálnej reflexie sme kategorizovali na základe indikátorov dialogického vyučovania.

Realita školskej praxe tak poukázala na množstvo nefunkčných schém na hodinách etickej výchovy, na ktoré poukážeme v nasledujúcich ukázkach.

Jedným z najvážnejších je absencia či potlačenie dialogického spôsobu vyučovania, kedy sa vytráca interaktivita a daná fáza sa mení na monológ vyučujúceho (riadok 1, 4, 6). Obdobné zistenia podáva aj Brestovanský (2019), pričom ako hrozbu označuje to, že proces reflexie sa môže zmeniť len na odovzdávanie mravných ponaučení. Podmanický a Brestovanský (2018) zistili, že takýto monológ zaberá na hodinách učiteľa až 1/3 času, sem však rátať aj výklad, rozprávanie, ale aj organizáciu činností.

Ukážka 1: Fáza reflexie s prevládajúcim monológom vyučujúceho.

- 1 U: Každý z nás, väčšina keď niekto povie, že mal by si urobiť toto, aby tí ostatní si z teba brali príklad, povedia že: „a to sa nedá, lebo (1) ja som málo“. Áno? To musí urobiť väčšina. Ale všimnite si, že veľakrát to začne tým, že niekto začne, a tí ostatní to jeho správanie napodobňujú. Pozrite sa len na príklad igelitových tašiek. Nie je to tak dávno, vo všetkých reťazcoch sa dávali igelitové tašky v podstate zadarmo. Áno? Automaticky ku každému nákupu (*gestikuluje akože rozdáva*)), dala tam aj dve tri igelitky zadarmo. Dnes sa vraciame k akému trendu? Že sa za tašky opäť platí. Kedysi sa platilo, potom bol trend toho, že pri nákupe sa dali tašky a každý si ich mohol dať, a teraz znovu sa vracia ten trend, že sa za tie tašky platí. Čo myslíte, prečo? Prečo sa takto rozhodli?
- 2 Ž9: Chcú zarobiť.
- 3 Ž11: Majú z toho väčší zisk.
- 4 U: Dobre, chcú aj zarobiť (*vymenúva na prstoch ruky*)), to je jasné, že je to aj o peniazoch, aj keď je to len pár centov ale keď si každý zabudne tú tašku. Ale čo si asi uvedomili? Prečo podľa vás sa začali tie tašky znovu platiť? Má to aj nejaký iný dôvod okrem toho, že sa snažili zarobiť?
- 5 Ž4: Že sa im začalo vlastne míňať, z čoho sa vlastne vyrábajú, že už nebolo toľko?
- 6 U: No, v prvom rade ide o to, že zistili, že nadmerná produkcia týchto igelitových tašiek má nedozierne dosahy aj práve na životné prostredie. Učili ste sa, koľko sa jednotlivé veci v prírode rozkladajú, a práve plastové fľaše, igelitky, a podobne je niekoľko rokov, kým sa dokážu rozpadnúť v prírode, vo voľnej prírode a zaťažujú neúmerne životné prostredie. Tým, že každý prišiel na nákup, samozrejme a nemusel za tú tašku zaplatiť, tak si žiadnu tašku nezobral z domu, áno? A stále chodil s tými taškami, že mal ich doma aj 50, 60 a mohol ich vyhadzovať, hneď ch vyhodil do koša, lebo za ne nezaplatil. Preto je tu taký trend, že sa opäť zavádzajú tašky, ktoré sú buď z papiera, alebo sú to tašky ktoré sú teda z látky. Áno, že si každý prinesie tú svoju tašku. Čiže ak má človek niečo zadarmo, napriek tomu, že vie, že to má následky na životné prostredie, mnohokrát si takéhto niečoho neváži. A bez rozmyslu, dokáže tie tašky vyhadzovať a je mu jedno, akým spôsobom zaťažuje to životné prostredie.

Zistili sme tiež, že pokiaľ k dialógu dochádza, u učiteľov sa vyskytuje časté kladenie zatvorených otázok nízkej kognitívnej náročnosti, vyžadujúce jednoduché či jednoslovné odpovede žiakov, mnohokrát len vyjadrenie súhlasu či nesúhlasu (ukážka 2, riadok 1, 5, 7, 9, 11). V tejto ukážke z pohľadu koncepcie dialogického vyučovania vidíme hneď niekoľko ďalších problémov – okrem uzavretej otázky s nízkou kognitívnou náročnosťou je dialóg smerovaný na jedného žiaka bez účasti ostatných žiakov, prehovory žiakov sú krátke (podľa Alexandra (2005) až 70% odpovedí je zúžených na tri a menej slov o dĺžke v priemere 5 sekúnd), taktiež nízkej kognitívnej náročnosti, bez zdôvodnenia (riadky 2, 4, 6, 8, 10). Podmanický a Brestovanský (2018) identifikovali tento problém ako nedostatočné kladenie

dôrazu na racionálnu argumentáciu. V ideálnom prípade by totiž po odpovedi, že dôležitejšia je pravda, mala nasledovať prehĺbujúca otázka učiteľa smerujúca na zdôvodnenie tejto odpovede žiakom. V danej sekvencii však vidíme, že vyučujúci interakciu uzavrel zopakovaním odpovede žiaka (napr. riadok 3). Triadická interakcia medzi žiakmi sa v sekvencii nevyskytuje vôbec.

Ukážka 2: Dialóg vo fáze reflexie na hodine ETV v tematickom celku Asertivita so zameraním na riešenie problémov – príklady chybných interakcií.

- 1 U: Hm. Dobre. Skúste sa zamyslieť ale nad tým: pravda – lož. Čo je dôležitejšie?
- 2 Ž: Pravda.
- 3 U: Pravda.
- 4 Ž13: Bohužiaľ.
- 5 U: Bohužiaľ? Čiže máš pocit, že ľudia, ktorí klamú, sa majú lepšie?
- 6 Ž13: No ja sa mám lepšie.
- 7 U: Lebo klameš?
- 8 Ž13: Áno.
- 9 U: Dostaneš klamstvom výhody nejaké?
- 10 Ž13: No, občas. Občas hej.
- 11 U: S pravdou nemáte výhody?
- 12 Ž13: *((Krúti hlavou na znak nesúhlasu))*

Obdobné opakovanie žiackych odpovedí bez argumentu môžeme vidieť aj v ukážke 3, hoci tu je otázka položená inak: je otvorená, dokonca aj vyššej kognitívnej náročnosti, avšak typ spätnej väzby učiteľa interakciu ďalej nerozvíja, nehodnotí, nedošlo teda k uptaku. Šed'ová et al. (2016, s. 39) označuje za cieľ uptaku „rozpracovať žiacky prehovor tak, aby znamenal významný prínos pre prebiehajúcu debatu“. Daný typ schémy by sme mohli označiť ako schému IRF (iniciácia učiteľa - replika žiaka - feedback učiteľa) (ibid), kedy feedbackom učiteľa je pochvala, prípadne len zopakovanie odpovede žiaka, pričom tento feedback je zároveň ukončením danej interakcie. Túto chybnú interakciu identifikoval aj Alexander (2005) ako krátke a veľmi rýchle interakcie žiakov, v ktorých sa učitelia zamierovali viac na zapojenie čo najväčšieho počtu detí, než na postupný rozvoj línií myslenia a porozumenia. V závere sekvencie v ukážke 3 (riadok 10) tiež môžeme vidieť ďalšiu chybnú interakciu: žiačka sa snažila identifikovať správnu odpoveď, ktorá by zapadla do toho, čo chce vyučujúci počuť, čo je štýl typický pre transmisívne spôsoby vzdelávania (Alexander, 2005).

Ukážka 3: Dialóg vo fáze reflexie na hodine ETV pri tematickom celku Ekonomické hodnoty.

- 1 U: Tak, v čom si myslíte, že je práve tá rozporuplnosť ľudí k peniazom? To, že na jednej strane hovoríme, že peniaze dokážu pokaziť charakter ľudí a na druhej strane, že môžu robiť život krajším. Akým spôsobom môžu pokaziť charakter ľudí?
- 2 Ž2: Keď treba niekto má veľa peňazí, tak si myslí, že je viac ako normálny priemerný človek.
- 3 U: Dobre, že sa vyvyšuje nad ostatných.
- 4 Ž8: Že je rozmazaný.
- 5 U: Dobre, že je rozmazaný, rozhýčkaný, že nevie, čo už s tými peniazmi si robil, že ich utráca na zbytočné veci, dobre.
- 6 Ž3: Chamtivý.
- 7 U: Chamtivý, že kto má veľa tak chcem mať ešte viacej.
- 8 Ž2: Sebecký.
- 9 U: Sebecký, výborne. Myslí (.) na seba len. (2) V čom ešte podľa vás sa môžu prejavovať práve tie peniaze ako vraj kazia charakter človeka. (6)
- 10 Ž4: Že sa nimi vychvaľuje?
- 11 U: Dobre, vychvaľuje, chvásta sa tými peniazmi, má pocit, že je viac ako práve vy.

Podmanický a Brestovanský (2018) ako problém vidia aj formulovanie niekoľkých otázok naraz bez reakcie žiakov, čo možno vidieť v ukážke 4. Tieto otázky sú zároveň náročné, vyžadujúce rozbor každej jednej z nich, učiteľka ich však položila spôsobom vyžadujúcim len

súhlasné či nesúhlasné odpovede, bez zdôvodnenia, pričom absentovalo vystavenie pomyselného „lešenia“ k týmto otázkam.

Ukážka 4: Formulovanie niekoľkých otázok bez reakcie žiaka.

- 1 U: Čo ľudská dôstojnosť, keď sa cítim biedny? Strácam aj tú ľudskú dôstojnosť? Prestávam si sám seba vážiť? Keď možno strácam kamarátov alebo mám nedostatok kamarátov? Nedostatok lásky?

V ukážke 5 sme identifikovali ďalší návyk učiteľov: v snahe viesť diskusiu so žiakmi a reagovať na ich prehovory často odbočujú od ústrednej témy reflexie. Odbáčanie od ústrednej témy je v prostredí škôl, najmä pri mladších žiakoch, bežným javom, nie je teda didaktickým problémom učiteľa. Môže ísť aj o spôsob, akým žiaci uchopujú tému prostredníctvom vlastného prežívania, zdanlivé odbočovanie od témy reflexie môže byť žiačkiným spôsobom reakcie na tému vlastnej dôstojnosti a sebaúcty, ktorú reflektuje cez komunikáciu s inými, cez možnosť byť s nimi v telefonickom kontakte. V tomto prípade je na odbornej spôsobilosti učiteľa nechať sa „zviest“ týmto smerom, prípadne prepojiť prehovor žiaka s danou témou a využiť zdanlivo zavádzajúcu odpoveď žiačky pre tvorbu schémy IRPR, čo v danom prípade nenastalo.

Ukážka 5: Zdanlivé odbočenie od ústrednej témy reflexie a absencia IRPR schémy.

Počas prebiehajúcej diskusie o ľudskej dôstojnosti sa vyučujúca spýtala, či človek stráca ľudskú dôstojnosť, keď sa cíti biedne: „Čo ľudská dôstojnosť, keď sa cítim biedny? Strácam aj tú ľudskú dôstojnosť? Prestávam si sám seba vážiť? Keď možno strácam kamarátov alebo mám nedostatok kamarátov? Nedostatok lásky?“. Žiačka na to reaguje nasledovne:

- 1 Ž13: No, že ja som stratila napríklad mobil a (.) cítim sa tak jak taký autista v celej spoločnosti, lebo ako ľudia: „Zavolám ti poobede!“ (.) „A jak chceš mi zavolať?“
- 2 Ž3: Že vraj ľudia, keď stratia mobil, prežívajú rovnaké pocity ako pred smrťou.
- 3 Ž: ((smiech))
- 4 U: To si niekde čítala Alica?
- 5 Ž3: ((prikyvuje))
- 6 U: Tak to je zaujímavé, toto som nepočula, to je veľmi zaujímavé. Že mobil nás ovplyvní...Ale áno, niekedy nás môže takto ovplyvniť.
- 7 Ž: ((ďalej sa baví o strate telefónu))

Príkladom „dobrej praxe“ môže byť ukážka 6. Učiteľ pokladá otvorenú otázku s vyššou kognitívnou náročnosťou (riadok 1, riadok 5), žiaci majú analyzovať daný citát. V riadku 2 vidíme odpoveď žiaka, ktorá je svojim trvaním dlhšia a v riadku 6 obsahuje aj zdôvodňujúci argument. Stále však absentuje uptake aj triadická interakcia. Možno však konštatovať, že hoci v praxi budú zlepšenia v tejto forme vyučovania pribúdať len postupne, je možné, že prvé zlepšenia nastanú práve v kladení otvorených otázok vyššej kognitívnej náročnosti.

Ukážka 6: Otvorené otázky učiteľa s vyššou kognitívnou náročnosťou stimulujúce dlhšie, zdôvodňujúcejšie odpovede žiakov.

Žiaci rozoberajú na hodine citát napísaný na tabuli: „Dobre zväž si každé slovo, zlé tak ľahko raní, čo z toho že ušlo, keď ten druhý šiel preč doráňaný“. Žiaci sa majú zamyslieť nad významom citátu.

- 1 U: Tak, v prvej skupine. Andrej? Ako ste si vysvetlili význam týchto slov?
- 2 Ž3: No že vlastne (3), že keď aj povie nejaké zlé slovo, ale vlastne my to tak nemyslíme, tak ten človek si to môže vziať úplne inak, môže to brať vážne.
- 3 U: Presne tak. Čiže to, čo častokrát si myslíme, že to povie len zo žartu alebo nie z nejakým úmyslom tomu človeku ublížiť, tak (.) ho to môže veľmi v nejakej situácii raníť. Dobre.

V druhej

- skupine? Ale dá sa to preniesť na viacero, nie len na to čo teraz Andrej povedal, tu jednu časť. Máte vy nejakú takú osobnú skúsenosť, že ste niekedy niečo povedali a vás to vzápätí mrzelo?
- 4 Ž8: Mockrát
- 5 U: Takže určite dáte za pravdu aj tomu citátu, že určite každé slovo človeka má v živote nejakú váhu. Niekedy to je tak, že to nemôžeme už zobrať späť a o to viac nás to môže potom mrzieť.

Jožo? Ja by som chcel teraz tvoj názor si vypočuť. Lebo dievčatá rozprávali, takže možno z toho čo si si ty vypočul od nich, tak aký bol názor práve na tento citát?

- 6 Ž9: Že keď s niekým hovoríme, tak by sme mali aj rozmýšľať nad tým, čo mu povieme, lebo môžeme povedať vlastne niečo, čo ho môže zraniť.

Alexander (2005) identifikoval ešte dva pedagogické návyky, ktoré (hoci sú typické skôr pre britské a americké školstvo) sa vyskytujú aj v našich podmienkach škôl, avšak my sme dané návyky v skúmaných videách explicitne nezaznamenali:

- *recitačný štýl odpovede* (typickejší pre britské základné školy) sa vyznačuje uzavretými otázkami učiteľa, krátkymi odpoveďami žiakov a typ spätnej väzby, ktorá vyžaduje, aby deti prezentovali názory a myslenie niekoho iného a nevyužívali vlastné myslenie. Odpovede žiakov sú pritom posudzované na základe presnosti alebo súladu s naučeným. Dodáva, že tento štýl je mimoriadne rezistentný voči snahám o zmenu. Tento štýl sme ani v jednom z videí nezaznamenali, nakoľko vo všetkých troch prípadoch išlo diskusie k javom, ktoré nevyžadovali vyjadrenie naučených vedomostí.
- americké školy, ovplyvnené progresivizmom a snahe vyhnúť sa direktívnemu didaktizmu, sa vyznačujú štýlom, ktorý autor (ibid) označuje ako *pseudo-bádanie (pseudo-enquiry)*. V tomto type komunikácie učiteľ kladie sled otázok, ktoré sa javia ako otvorené, avšak sú neurčité, bez presného zamerania a kognitívnej náročnosti a na záver spojené s obvyklou (často falošnou) chválou než so zmysluplnou spätnou väzbou. Tento typ otázok sme tiež nezaznamenali, nakoľko vo videách bolo jednoduché zachytiť, kam chce vyučujúci žiakov otázkami nasmerovať.

Ani v jednom z týchto pedagogických návykov však nedochádza k narušeniu typickej IRF schémy ani k rozvoju žiackeho myslenia, preto ich na tomto mieste spomíname ako nefunkčné schémy, ktoré sa pri mnohých témach môžu vyskytnúť aj na hodinách etickej výchovy.

Okrem vyššie spomenutých, Podmanický a Brestovanský (2018, s. 357) a Alexander (2005, s. 8-9) dopĺňajú aj tieto negatívne komunikačné návyky:

- reflexie nie sú vždy dostatočne vedené, obsahujú málo podnetov na premýšľanie, kritické uvažovanie,
- časté odbočovanie od ústrednej témy reflexie,
- nie zriedkavý výskyt konformity (žiak nemá názor a opakuje odpovede po spolužiakoch).
- hoci sa učitelia pýtali na obsah, žiaci sa dopytovali skôr na procedurálne postupy,
- prevládajúce uzavreté otázky, pri ktorých sa deti snažili identifikovať správnu odpoveď a učiteľ sa sústredil na odlišenie správnych od nesprávnych namiesto toho, aby nesprávne odpovede využili ako „odrazový mostík“, lešenie k porozumeniu,
- absencia špekulatívne rozhovory alebo premýšľanie nahlas,
- testový charakter otázok a demonštrácia skutočnosti, že učitelia dávali deťom čas na to, aby si spomenuli na odpoveď, ale menej často im dávali čas na premýšľanie a uvažovanie o obsahu,
- odpoveď dieťaťa znamenala koniec výmeny a spätná väzba od učiteľa túto odpoveď uzavrela,
- spätná väzba učiteľa bola zameraná na povzbudzovanie a pochvalu, než na rozvoj a posun dialógu, a tým došlo k strate kognitívneho potenciálu výmeny v dialógu, spätná väzba bola viac hodnotiacia ale inak neinformatívna

Šeďová (2011) poukázala na to, že zmeny v štruktúrach komunikačných schém, akou je napríklad IRF schéma, je možné dosiahnuť len zmenou mocenského postavenia v triedach, a teda nabúraním obvyklej hierarchie vo vzťahu učiteľa a žiakov. V dialogickom vyučovaní v pravom slova zmysle podľa Šeďovej et al. (2016) dochádza k „zdieľaniu logistickej autority“, kedy žiaci sami určujú, kto bude hovoriť a ku komu svoj prehovor bude smerovať, takisto je

zdieľaná aj tzv. „epistémická autorita“, ktorá rozhoduje o správnej odpovedi – v prípade dialogického vyučovania nie je správna odpoveď daná predom, ale je produktom spoločného konštruovania. V súčasnosti vidíme, že epistémická autorita aj logistická autorita je viazaná na osobu učiteľa – on pokladá otázky, rozhoduje, kto bude hovoriť, aj zhodnotí, či je odpoveď správna a vhodná. Freire (in Brestovanský, 2020) tento štýl vyučovania, ktorý sa vyznačuje mocenským postavením učiteľa nad žiakom, nazýva úradníckym štýlom vyučovania (tzv. *banking*).

Dôsledkom takýchto mocensky orientovaných, jednostranných a kognitívne nenáročných foriem komunikácie v škole je pomalšie a menej efektívne učenie, u žiakov sa nerozvíjajú komunikačné kompetencie a kritické myslenie, ani kompetencie podieľať sa na rozhodovaní o tom, čo sa naučia. Učitelia strácajú významný diagnostický prvok v podobe informácií o žiackom porozumení preberaného obsahu. Nerovný mocenský vzťah učiteľa voči žiakom vytvára súbor pravidiel, ktoré sa v bežnom živote javia ako bizarné – ako napríklad úloha študenta ako pasívneho poslucháča či „triafanie“, odhadovanie správnych odpovedí, ktoré by učiteľ chcel počuť. Tieto pravidlá komunikačných zručností vychádzajúce prevažne z britského a amerického výskumu v triedach nie sú podľa autora univerzálne ani nevyhnutné, a je možné ich nahradiť skutočnou diskusiou, či inou verziou výučby (napr. výučba pre celú triedu) (Alexander, 2005).

DISKUSIA A ZÁVER

Tak, ako sa pracuje s miskoncepciami žiakov vo vzdelávaní v exaktných, prevažne prírodných vedách, sa dá pracovať aj s mylným, či jednoducho iným chápaním pojmov vo vlastnom prežívaní a v tvorbe vzťahov v rámci etickej výchovy. Práve dialogické vyučovanie poskytuje priestor na spoločné porozumenie, konštruovanie a hľadanie pravdy. Brestovanský (2020) tvrdí, že v morálnej výchove akou etická výchova je, je práve otvorenosť mnohých problémov a množstvo rozličných nejasných riešení stavom, ktorý je prirodzeným. Práve to nás vedie považovať dialogické vyučovanie za vhodný prístup vedenia týchto hodín. Analýzou ukážok sme zistili, že indikátory dialogického vyučovania (ako nástroj kvantifikácie kvality dialógu) sa v praxi nachádzajú veľmi ťažko, ak vôbec a je ľahšie identifikovať na hodinách chybné komunikačné návyky, než tie v súlade s dialogickým vyučovaním.

Zmenu v štýle učenia učiteľov nie je možné uskutočniť nárazovo a bez dôslednej prípravy. Kvalita, podnetnosť a kognitívna náročnosť otázok stoja nielen na učiteľovej metodologickej zručnosti, ale aj na obsahoch, t. j. aký morálne relevantný podnet a akým spôsobom vyjadrenia je žiakom ponúkaný a napokon, akú štrukturálne obsahovú logickú nadväznosť otázky majú (od fenomenológie k personalizácii morálnej reflexie). Preto na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU organizujeme Metodické semináre/ webináre pre učiteľov etickej výchovy, kde oboznamujeme učiteľov s konceptom dialogického vyučovania, jeho princípmi, indikátormi a metódami. Učitelia sú následne inštruovaní na transformáciu vlastných učebných postupov, aby sa čo najviac priblížili ideálu dialogického vyučovania, pričom súčasťou bude aj dlhodobá podpora, reflexia vlastnej práce a prehľbovanie týchto postupov.

Literatúra:

ALEXANDER, R. (2005). Culture, Dialogue And Learning: Notes On An Emerging Pedagogy. (Conference Paper) In *Education, Culture and Cognition: intervening for growth* (International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference. United Kingdom: University of Durham, UK.

BALAKRISHNAN, V. 2013. *Dialogic Learning in Moral Education: From Vygotski's ZPD to ZCD*. Malaysia : University of Malaya, 2013. pp. 258 – 265.

- BRESTOVANSKÝ, M. 2019. *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 366 p. ISBN: 978-80-568-0143-7.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2020. *Prosociálne morálne uvažovanie. Prirodzený vývin a intencionálny rozvoj*. Trnava : PdF TU. ISBN 978-80-568-0277-9.
- CRAWFORD, P. D. 2001. Educating for Moral Ability: Reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. In *Journal of Moral Education*, 2001, vol. 30, no. 2, pp. 113 – 129. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1080/03057240120061379>>.
- GRIGELOVÁ, I. 2014. *Komunikácia ako činiteľ efektívneho riadenia materskej školy*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-586-6.
- PERÁČKOVÁ, J. 2018. Didaktické interakcie – komunikácia motivácie. In DUCHOVIČOVÁ, J., GUNIŠOVÁ, D., KOZÁROVÁ, N., KOLEŇÁKOVÁ, R. Š. (Eds.). 2018. *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe (zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie)*. Nitra : PF UKF. ISBN 978-80-558-1277-9.
- PETROVÁ, Z. 2013. „Zóna najbližšieho vývinu“ v počiatočnom vzdelávaní detí. In DUCHOVIČOVÁ, J., BABULICOVÁ, Z., ZELENÁ, H. (Eds.). 2013. *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie. Zborník vedeckých štúdií*. Nitra : PdF UK, 2013. ISBN 978-80-558-0501-6. pp. 29 – 37.
- PODMANICKÝ, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy 1. Vysokoškolské skriptá*. Trnava : PdF TU. ISBN 978-80-8082-550-8.
- PODMANICKÝ, I. 2013. Etická výchova ako súčasť školskej edukácie v polarizovanej spoločnosti. In KALISKÝ, J. (eds.) 2013. *Dobro a zlo, alebo o morálke I. Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii (zborník vedeckých štúdií)*. Banská Bystrica : PdF UMB. 362 p. ISBN 978-80-557-0538-5.
- PODMANICKÝ, I., BRESTOVANSKÝ, M. 2018. Reflexia v kontexte interakčného štýlu učiteľa etickej výchovy. In DUCHOVIČOVÁ, J., GUNIŠOVÁ, D., KOZÁROVÁ, N., KOLEŇÁKOVÁ, R. Š. (Eds.). 2018. *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe (zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie)*. Nitra : PF UKF. ISBN 978-80-558-1277-9.
- ŠEĎOVÁ, K. (2011). Od pseudodialogu k dialogickému vyučovaniu. In JANÍK, T., KNECHT, P., ŠEBESTOVÁ, S., (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. pp. 39–45. Dostupné na: <doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-56>.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., SEDLÁČEK, M., ŠALAMOUNOVÁ, Z.. 2014. On the way to the dialogic teaching: action research as a means to change classroom discourse. In *Studia Paedagogica*, 2014, vol. 19, no. 4. pp. 9 – 43.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., SEDLÁČEK, M., ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2016. *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9462-9.

Autor:

Mgr. Romana Martincová
 Katedra pedagogických štúdií
 Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemysel'na 4
P. O. BOX 9
918 43 Trnava
e-mail: romana.martincova@tvu.sk

IDEOLOGIZÁCIA ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU V ROKOCH 1948 AŽ 1960 VO SVETLE LEGISLATÍVY

Hana Ingrid Oppenbergerová

Abstrakt

Príspevok pojednáva o vývoji školstva a školského systému po roku 1948, a to na základe vtedy platných zákonov a nariadení vyhlásených vládnuou Komunistickou stranou Československa. Toto obdobie je obdobím veľmi silne ovplyvneným ideologizáciou spoločnosti v diktatúre vládnucej strany. Komunisti prenasledovali všetky cirkvi a snažili sa zamedziť ich aktivitám, čo sa odrazilo aj v školstve. Rovnako vyvíjali snahu obmedziť až úplne vytlačiť konfesijnú edukáciu zo škôl.

ÚVOD

“Ján Šimulčík, autor viacerých kníh o činnosti tajnej cirkvi počas socialistického režimu, ktoré napísal po novembri 1989, mi raz povedal, že to, čo sa nenapíše, sa nestalo.”

(Brocka, Brocková, 2009, s. 6).

Vzdelávanie je predmetom regulácie každého štátu. Práve prostredníctvom vzdelávacieho systému, podsúva vládnuca vrstva v totalitnom spoločenskom systéme svoju ideológiu širokým vrstvám obyvateľstva, najmä mladým ľuďom. V demokratických krajinách existuje priestor pre variabilitu v obsahu vyučovania i jeho formách. Na rozdiel od toho autoritatívne a diktátorské režimy, vyžadujú striktné dodržiavanie stanovených foriem a obsahu vyučovacieho procesu, nevynímajúc úplnú podriadenosť pedagógov na všetkých typoch a stupňoch škôl. Komunistická strana Československa (KSČ) po februárovom prevrate v roku 1948 získala v Československej republike (ČSR) absolútnu moc nad všetkými zložkami spoločnosti, vzdelávací systém nevynímajúc. Po februári 1948 venoval politický režim v ČSR veľkú pozornosť indoktrinácii mládeže marxisticko-leninskou ideológiou. Táto bola, podľa predstaviteľov vládnucej strany, jediným svetonázorom založeným na „vedeckom“ poznaní spoločnosti, na rozdiel od náboženského svetonázoru a „buržoáznych pseudovied“. „Z najvyšších stranických a vládnych kruhov sa presadzovala požiadavka úplnej revízie orientácie pedagogickej vedy, ba celých domácich a svetových dejín pedagogického myslenia a ich dôsledného výkladu v duchu marxisticko-leninských schém“ (Krankus, 2019, s. 87).

EDUKÁCIA PO UKONČENÍ DRUHEJ SVETOVEJ VOJNY

Podľa Jaška (2019) koniec druhej svetovej vojny predstavoval pre ľudí radosť z ukončenia najstrašnejšieho vojenského konfliktu v svetových dejinách. Slovákom navyše priniesol aj zmenu štátoprávneho usporiadania. Bolo obnovené Československo, avšak oproti obdobiu pred druhou svetovou vojnou sa zmenila jeho zahraničnopolitická orientácia, rovnako aj režim. Hlavné črty režimu boli vymedzené Košickým vládnym programom, prijatým dňa 5. apríla 1945 na rokovaní v Košiciach, ktorý popri vnútropolitickom režime určil prosovietsku zahraničnopolitickú orientáciu Československa. „Uskutoční sa dôkladná demokratizácia, a to nielen umožnenie prístupu do škôl a k iným prameňom vzdelania a kultúry čo najširším vrstvám, ale aj v ideovom smere, v zľudovení samého systému výchovy a kultúry, aby neslúžila iba úzkej vrstve ľudí, ale ľudu a národu.“ (Košický vládnym program, 1945, s. 24). „Na základe Košického vládneho programu mala byť vo všetkých oblastiach verejného života uskutočnená „povojnová očista“, t. j. eliminácia od prívržencov bývalého režimu. Uvedená požiadavka bola zakotvená v kapitole IX, ale tiež v kapitole o vzdelaní a kultúre. V radoch pedagógov i

študentov sa realizovali na vysokých školách v českých krajoch a na Slovensku po skončení 2. svetovej vojny previerky národnej a politickej spoľahlivosti.“ (Gabzdilová, 2018). Nakoľko komunisti prenasledovali všetky cirkvi, a snažili sa bojovať voči ich aktivitám, toto sa odrazilo aj v školstve. Tu vyvíjali snahu obmedziť až úplne vytlačiť konfesijnú edukáciu zo škôl. V povojnovom období podľa Šebovej (2017) štát prikladal výchove a vzdelávaniu dôležitú úlohu pri formovaní socialistickej osobnosti, nemohol si dovoliť vplyv náboženskej výchovy, ktorej ciele sa s cieľmi socialistickej výchovy úplne odlišovali. Situácia v tábore protikomunisticky a demokraticky orientovaných pedagógov sa v rokoch 1945 až 1948 podľa M. Krankusa (2019) nevyvíjala priaznivo. Nakoľko na Slovensku prichádza k rušeniu cirkevných škôl, v českých krajoch sa dôvody na tento krok hľadali ťažko, lebo školy neboli kompromitované kolaboráciami s nemeckými úradmi. „Poštátnenie školstva znamenalo zánik cirkevného a tiež súkromného školstva a teda plurality vo vzdelávaní.“ (Kudláčová, Faktorová, 2019, s. 145). Podľa Jaška (2019) komunistický režim prijatím tzv. cirkevných zákonov v roku 1949 výrazne obmedzil inštitucionálne štruktúry cirkví na Slovensku prakticky vo všetkých oblastiach ich života a podriadil ich štátnej kontrole. Represie postihli nielen katolícku cirkev, ale aj evanjelickú cirkev a. v., reformovanú kresťanskú cirkev a viaceré menšie cirkvi a náboženské spoločnosti.

ZÁKON O ZÁKLADNEJ ÚPRAVE JEDNOTNÉHO ŠKOLSTVA ČÍSLO 95/1948 ZB.

Zásadný krok v dosiahnutí presadenia myšlienky štátnej, demokratickej a jednotnej školy nastal vo februári 1948, kedy sa k moci dostávajú komunisti a nastoľujú nový socialistickej, politickej a spoločenskej systém. „Komunistický prevrat v roku 1948 znamenal prenikanie mocenského monopolu komunistickej strany a ňou preferovanej ideológie marxizmu-leninizmu do všetkých oblastí života spoločnosti.“ (Kudláčová, 2020). V tomto období jedinou v Ústave zakotvenou ideológiou v Československu bol marxizmus-leninizmus, ktorý za hlavnú úlohu komunistickej strany určoval odstránenie kapitalistického systému a vybudovanie socialistickej spoločnosti, a chcel nastoľovať smer chodu spoločnosti vrátane vzdelávacieho systému (Olejník, 2018). Tento fakt potvrdzuje aj prehlásenie Ústavného zákona č. 150/1948 Sb. z. z 9. mája 1948: „My, ľud československý, prehlasujeme, že sme pevne rozhodnutí vybudovať svoj oslobodený štát ako ľudovú demokraciu, ktorá nám zaisťuje pokojnú cestu k socializmu.“

Ústavodarné národné zhromaždenie schválilo dňa 21. apríla 1948 zákon č. 95/1948 - *Zákon o základnej úprave jednotného školstva*. Ako uvádza Milan Krankus (2019), medzi hlavné črty patrilo zjednotenie zákonodarstva na celom území ČSR, rovnako ako aj organizačne a právne zjednotenie školstva a zavedenie princípu jednotnej, výlučne štátnej školy. Bola zavedená jednotná a unifikovaná norma výchovy a vzdelávania mládeže, teda školská vzdelávacia sústava bola povinná, jednotná a navyše bezplatná, bez rozdielu sociálneho postavenia jednotlivca.

Tento zákon poštátnil školstvo v celorepublikovom meradle, ustanovil povinnú školskú dochádzku na deväť rokov (z pôvodných osem) a zjednotil najmä druhý stupeň školskej dochádzky. V §1 odseku 1 Zákona č. 95/1948 sa uvádza: „Všetka mládež dostane jednotnú výchovu a všeobecné aj odborné vzdelanie na školách, ktoré tvoria jednotnú sústavu.“

Podľa zákona bola mládež rozdelená do príslušných stupňov vzdelávania podľa ich veku, a to:

- od troch do šesť rokov – materská škola,
- od šesť do jedenásť rokov – prvý stupeň národnej školy,
- od jedenásť do pätnásť rokov – druhý stupeň strednej školy,
- staršia ako pätnásť rokov – tretí stupeň školy.

Základy všeobecného vzdelania poskytovali školy prvého a druhého stupňa, kde národná škola mala mať päť postupných ročníkov a stredná mala štyri postupné ročníky. Stredné školy mali v zmysle §31 školského zákona č. 95/1948 zadefinované, že jedným z vyučovaných jazykov bude okrem národného (českého alebo slovenského) aj ruský jazyk.

Školy tretieho stupňa rozdelili do dvoch kategórií na:

1. povinné – základné odborné školy s dĺžkou 3 roky
2. výberové, ktoré sa ďalej rozdeľovali na:
 - a. odborné školy s dĺžkou 1-3 roky
 - b. vyššie stredné školy – vyššie odborné s dĺžkou 4 alebo 5 rokov
– gymnáziá s dĺžkou 4 roky

Tieto typy škôl bolo možné zriaďovať aj pri národných podnikoch.

Zákon kládol dôraz aj na učňovské školy (základné odborné školy), ktoré boli zaradené do III. stupňa, čím sa vytvoril systém prípravy kvalifikovaných robotníkov. V sústave jednotnej školy boli rovnako zahrnuté aj vysoké školy a univerzity, ktoré mohli navštevovať mládež od 19. do 25. roku veku, po úspešnom ukončení tretieho stupňa.

Jedným z pozitívnych dôsledkov prijatia Zákona č. 95/1948 bol nesporne kvantitatívny rozmach siete škôl rôznych stupňov sprevádzaný rastom počtu študentov zo širších vrstiev spoločnosti a ich rozvojom vzdelanosti. Podľa názoru Chlupa a Kopeckého (1966) mal viesť tento krok k formulácii základných znakov socialistického školstva: rovnaké právo všetkých občanov na vzdelanie, právo na vyučovanie v materskom jazyku, bezplatné vzdelávanie v jednotnom školskom systéme štátnych škôl, v ktorých sa vyučovalo v duchu vedeckého svetonázoru a uskutočnila sa odluka školy a cirkvi.

V období rokov 1948 až 1953 bol zákon č. 95/1948 dopĺňaný množstvom opatrení organizačného, no i zákonného rázu na posilnenie a rozvoj socialistického školstva. Veľakrát boli tieto úpravy a dopĺňania veľmi tvrdé a nedomyslené. Boli to ideologicky podmienené mocenské zásahy, ktoré podstatným spôsobom ovplyvňovali fungovanie školstva a deformovali ho. Medzi tieto doplnenia patrilo napríklad uznesenie predsedníctva ÚV KSČ o učebniciach pre národné a stredné školy z r. 1951 (Krankus, 2019). V tomto období bol vytvorený aj prvý zákon o vysokých školách č. 58/1950 z 18. mája 1950, ktorý fakticky spolitizoval dovtedy demokratické vysoké školy a ich akademické prostredie. V zmysle zákona č. 58/1950 semináre nahradili katedry. Prichádza k zrušeniu pedagogického seminára. Následne je pedagogika do roku 1953 vyučovaná na Katedre dejín filozofie Univerzity Komenského v Bratislave (Kudláčová, 2020). Všetky zmeny v tomto období si vyžiadali aj zmeny v príprave učiteľov a pedagogických pracovníkov, ktoré bol riešené Uznesením z 30. mája 1950. V snahe predísť prehĺbeniu už aj tak aktuálnej núdze učiteľov a pedagogických pracovníkov, začínajú vznikať špecializované pedagogické gymnáziá pre učiteľky materských škôl a učiteľov 1. až 5. ročníka (národných škôl).

ZÁKON O ŠKOLSKEJ SÚSTAVE A VZDELÁVANÍ UČITEĽOV ČÍSLO 31/1953 ZB.

Hospodárske potreby vtedajšej socialistickej výstavby ako boli napríklad nedostatok pracovných síl v priemysle, hlavne stredne a vysoko kvalifikovaných kádrov vyústili do potreba odstrániť niektoré nedostatky zákona z roku 1948. Táto skutočnosť rovnako ako i snaha vládnucej strany budovať školu dôsledne podľa sovietskeho vzoru mali za následok prijatie nového zákona o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov č. 31/1953 Zb. Nový zákon prihliadal, nielen na mládež a zmenu systému školskej sústavy, ale i na vzdelávanie učiteľov, ktorých bol stále nedostatok. Práve oni boli v zmysle zákona zodpovední za prípravu „dokonale pripravených nových socialistických občanov – robotníkov, roľníkov a inteligenciu“ (§1 Zákona č. 31/1953). „Veľkému poslaniu socialistickej školy musí zodpovedať taká príprava a vzdelanie učiteľov, hlavných činiteľov v školskej výchove mládeže, ktorá zabezpečí vysokú ideovú a odbornú úroveň ich pedagogickej práce“ (3 odsek §1 zákona č. 31/1953).

Hoci školský zákon č. 31/1953 do značnej miery kopíruje školský systém Sovietskeho zväzu a bol kritizovaný aj členmi komunistickej strany, Mátej (1979, s. 447) nekriticky uvádza, že: „Školský zákon z r. 1953 znamenal nielen prehĺbenie demokratizácie vzdelávania, ale aj upevnenie jeho socialistického charakteru. Mal postupne utvárať podmienky pre rozšírenie

stredoškolského vzdelania pre všetku mládež a lepšie uspokojiť rastúce nároky národného hospodárstva na kvalifikovaných ľudí.“ V zmysle školského zákona č. 31/1953 sa opätovne skrátila povinná školská dochádzka z deviatich na osem rokov. Osemročná stredná škola (OSŠ) pripravovala mládež od 6 do 14 rokov na povolanie. Jedenásťročná stredná škola (JSŠ) nadväzovala na osemročnú a poskytovala ďalšie 3 roky výberového štúdia, ktoré mohlo byť prípravou na pokračovanie na vysokej škole. Pri výučbe však vplyvom skrátenej dĺžky dochádzky vzniká tlak na učiteľov i žiakov čo sa týka kvantity učiva. Dochádzalo k preťažovaniu, predimenzácii učiva a častokrát dokonca k znižovaniu úrovne všeobecného vzdelávania, čo viedlo k značným problémom.

Uznesenie ÚV KSČ o zvýšení úrovne a ďalšom rozvoji všeobecnovzdelávacieho školstva z r. 1955 chápe 13 ročnú školopovinnosť ako bremeno pre hospodárstvo a mládež. Nakoľko trinásťročná školopovinnosť ustanovená podľa zákona č. 95/1948 z roku 1948 je vysvetľovaná ako bremeno pre hospodárstvo a je nevyhovujúca: „...lebo mladí pracovníci prichádzali do povolania prineskoro a ani pre budúcnosť nedávala táto úprava možnosť rozšíriť úplné stredoškolské vzdelanie na všetku mládež“ (Uznesenie ÚV KSČ o zvýšení úrovne a ďalšom rozvoji všeobecnovzdelávacieho školstva 1955, s. 3). Následkom tohto bolo možné vidieť žiakov tesne pred dovŕšením 15 roku odchádzať do pracovného procesu a 17-ročných maturantov, ktorí odchádzali na vysoké školy.

Do dejín Československého školstva sa zákon č. 31/1953 Zb. zapísal čiernym písmom ako jeden z negatívnych príkladov sovietyzácie, transformácie školského a vzdelávacieho systému zo stalinského obdobia budovania socializmu. Až keď v druhej polovici 50. rokov pristúpilo vedenie komunistickej strany z vážnych problémov vo fungovaní školského systému. K nahradeniu zákona č. 31/1953 novým modernejším zákonom, ktorý bol zbavený znakov stalinistického obdobia dochádza až o sedem rokov neskôr, na konci roku 1960.

ZÁKON O SÚSTAVE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA ČÍSLO 186/1960 ZB.

Ďalšou významnou etapou vo vývoji československého školstva je obdobie po roku 1960. V tomto období bola vyhlásená nová ústava a Československá republika sa stala socialistickým štátom s novým názvom, Československá socialistická republika (ďalej ČSSR). V Ústave ČSSR bol zdôraznený aj význam výchovy a vzdelania mládeže a pracujúcich pre ďalší rozvoj socialistickej spoločnosti. Podľa čl. 16 ods. 1 ústavného zákona č. 100/1960 Zb.: „Celá kultúrna politika v Československu, rozvoj vzdelania, výchova a vyučovanie sa vedú v duchu vedeckého svetového názoru, marxizmu-leninizmu, a v úzkom spojení so životom a prácou ľudu.“ V úvodnom ustanovení zákona č. 186/1960 je uvedené: „Výchova a vyučovanie sú založené na vedeckom svetovom názore marxizmu-leninizmu, úzko spojené so životom ľudu a opierajú sa o najnovšie poznatky vedy a o pokrokové kultúrne tradície. Pri všetkej učebnej a výchovnej práci školy sa spojuje štúdium základov vied, polytechnické vyučovanie a pracovná výchova so spoločensky užitočnou, najmä výrobnou prácou, do ktorej sa mládež začleňuje primerane svojmu veku“ (§1 ods. 3 Zákona č. 186/1960).

Národné zhromaždenie ČSSR dňa 15. decembra 1960 schválilo nový zákon o sústave výchovy a vzdelávania č. 186/1960 Zb. z., podľa ktorého výchovné zariadenia tvoria nový jednotný školský systém. Zákon chcel byť modernejší, s dôrazom na požiadavky rozvíjajúcej sa doby a s kvalitnejšími vzdelávacími inštitúciami. Komunistická strana sa už v úvodnom ustanovení zákona č. 186/1960 prezentuje ako „spasiteľ“ spoločnosti: „Budovanie vyspelej socialistickej spoločnosti a prechod ku komunizmu vyžaduje všestranne rozvinutého a vzdelaného človeka. Jeho výchova je vecou celej spoločnosti a uskutočňuje sa pod vedením Komunistickej strany Československa.“

Školský systém v zmysle zákona č. 186/1960 bol opätovne modifikovaný podľa psychickej a fyzickej vyspelosti detí určenej vekom a pozostával z:

- predškolskej výchovy v jasliach a materskej školy - do 6 rokov

- základného vzdelania v základných deväťročných školách (ZDŠ, povinné) – od 6 do 15 rokov,
- stredného a vyššieho vzdelania v rôznych typoch škôl – od 15 rokov.

Najvyšší stupeň školskej sústavy tvorili vysoké školy pre mládež s úplným stredoškolským vzdelaním. Žiaci po absolvovaní základného vzdelania boli vďaka poznatkom pripravení na účasť vo výrobnej práci a na ďalšie vzdelávanie sa. Prišlo teda o predĺženie o 1 rok oproti predošlému zákonu.

Nový školský zákon č. 186/1960 z roku 1960 bol krokom, ktorý vyvinul úsilie na zvýšenie úrovne vzdelania a výchovy v celom Československu. Pričom tento zákon rešpektoval meniace sa potreby hospodárskeho, vedecko-technického a kultúrneho rozvoja, avšak toto sa dialo pod silným vplyvom marx-leninskej ideológie.

ZÁVER

Ako už z uvedeného vyplýva, medzi rokmi 1945 - 1960 boli postupne deklarované a do praxe uvádzané zákony o základnej úprave jednotného školstva č. 95/1948, zákon o vysokých školách č. 58/1950, o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov č. 31/1953 a zákon o sústave výchovy a vzdelávania č. 186/1960.

Na základe uvedených súvislostí možno konštatovať, že Komunistická strana Československa v období 1945 až 1960, najmä však po februárovom „víťazstve pracujúceho ľudu“ v roku 1948, venovala obrovskú starostlivosť otázkam školstva, výchovy a vzdelávania, i učiteľstvu. Práve cez historické zdroje môžeme sledovať postupné zakomponovanie jej marxisticko-leninskej ideológie do tejto významnej oblasti spoločenského života.

V priebehu rokov sa na školskom systéme podpisovali najmä politické zmeny. „Prvé akty, ktoré smerovali k zoštátneniu školstva na Slovensku registrujeme už v legislatívnych opatreniach povstaleckej Slovenskej národnej rady (nariadenie č. 5/1944 o poštátnení školstva na Slovensku zo 6. septembra 1944, doplnené o nariadenia z č. 34/1945 o *poštátnení školstva na Slovensku* a č. 47/1945 o poštátnení majetku patriacemu školám).“ (Kudláčová, 2020, s. 22). Nasledovali ďalšie mocenské zápasy o charakter školstva a jednotnú štátnu školu. Tieto vyústili do prijatia nového školského zákona č. 95/1948 21. apríla 1948. Tento zákon bol prijatý iba dva mesiace po februárovom komunistickom prevrate. „Nový školský zákon zjednotil systém vzdelávania a vytvoril štátny monopol na vzdelávanie s prosovietskou orientáciou, v zmysle ktorého mali školy vychovávať „národne a politicky uvedomelých občanov ľudovodemokratického štátu, statočných ochrancov vlasti a oddaných zástancov pracujúceho ľudu a socializmu“ (Školský zákon č. 95/1948 in Kudláčová, 2020, s. 22). So zákonom prichádza aj k zvýšeniu podsúvania ideológie socializmu. Ústavný zákon č. 150/1948 zo dňa 9. mája 1948 v sebe zakotvuje ideológiu vládnucej strany. Zákon ustanovuje dĺžku povinnej dochádzky, jednotlivé stupne škôl a unifikuje normy výchovy a vzdelávania v celorepublikovom meradle. Ustanovenie zákona č. 58/1950, prvého vysokoškolského zákona z obdobia marxisticko-leninskej nomenklatúry, spolitizovalo celý vysokoškolský systém. Následné zmeny v školskom systéme prináša zákon prijatý v roku 1953. Každá zmena so sebou prinášala pozitíva i negatíva. Inak tomu nebolo ani pri zmenách jednotlivých vyššie uvedených zákonov, ktoré boli často dopĺňované uzneseniami. Za mnohé z výhod týchto opatrení môžeme považovať vytvorenie a zjednotenie sústavy škôl, dĺžky povinnej školskej dochádzky, učebných osnov či kladenie dôrazu na mimoškolskú aktivitu. Tieto zmeny boli často zneužívané na šírenie ideológie, čo vieme zaradiť práve medzi negatíva tejto doby.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu VEGA č. 1/0106/20 Sloboda vs. nesloboda vo vzdelávaní a výchove na Slovensku v období rokov 1948 – 1989.

Literatúra

BROCKA, J., BROCKOVÁ, R. 2009. *Kým prišiel November...* Trnava: Vydavateľstvo Dobrá kniha, 91 p. ISBN 978-80-7141-661-6.

GABZDILOVÁ, S. 2018. *Ako sme študovali v totalite. Vysokoškolské vzdelávania na Slovensku pod ideologickým diktátom Komunistickej strany Československa (1948 – 1953)*. Prešov: UNIVERSUM-EU, s. r. o. pre Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV v Košiciach. 143 p. ISBN 978-80-89946-05-1.

CHLUP, O., KOPECKÝ, J. a kol. 1966. *Pedagogika- príručka pre vysoké školy*. Bratislava: SPN. 491 p.

JAŠEK, P. 2019. Spoločensko-politický a historický kontext. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 - 1989*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 218 - 233. ISBN 978-80-568-0369-1.

KRANKUS, M. 2019. Školstvo a školský systém na Slovensku v rokoch 1945-1989. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 - 1989*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 218 - 233. ISBN 978-80-568-0369-1.

KRANKUS, M. 2019. Vývoj pedagogického myslenia a pedagogický diskurz. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 35–58. ISBN 978-80-568-0369-1.

KUDLÁČOVÁ, B., FAKTOROVÁ, A., 2019. Ondrej Pavlík, tvorba socialistickej pedagogiky a reformátor školstva a vzdelávania po druhej svetovej vojne. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 - 1989*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 113 - 151. ISBN 978-80-568-0369-1.

KUDLÁČOVÁ, B., 2020. Ideové východiská pedagogického myslenia na Slovensku v 40. rokoch 20. storočia a ich vyústenie do socialistickej pedagogiky. In *Historia Scholastica*, 2020, no. 2, pp. 7 – 21. ISSN 2336-680X. Dostupné na: <DOI: 10.15240/tul/006/2020-2-001>.

KUDLÁČOVÁ, B. 2020. Výchova detí a mládeže v rámci laického apoštolského hnutia ako tajnej súčasť katolíckej cirkvi. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Výchova a vzdelávanie slobodného človeka v podmienkach neslobody (príklady z kresťanského disentu v období socializmu)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 22- 46. ISBN 978-80-568-0284-7.

MÁTEJ, J., 1979. Slovenské národné povstanie a socialistická škola. In *Časopis Pedagogika*. 1979, no. 5, pp. 443-453. Dostupné na: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=7805&lang=cs>>.

OLEJNÍK, M., 2018. *Implementácia marxisticko-leninskej ideológie vo sfére vzdelávania na Slovensku v kontexte politického vývoja v rokoch 1948 – 1953*. Prešov: UNIVERSUM-EU, s. r. o. pre centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav Košice. 75 p. ISBN 978-80-89946-06-8.

ŠEBOVÁ, N., 2017. *Konfesionálna edukácia detí v období socializmu na Slovensku*. Diplomová práca. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave, 117 p.

Zákony a nariadenia

Košický vládny program. (1945) Košice.

Ústavný zákon č. 150/1948 zo dňa 9. mája 1948.

Ústavný zákon č. 100/1960 zo dňa 11. júla 1960.

Uznesenie ÚV KSČ o zvýšení úrovně a d'alšom rozvoji všeobecnovzdelávacieho školstva (1955)
Bratislava: SPN.

Zákon č 95/1948 o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon) zo dňa 21. 4. 1948.
In: Školský zákon. Komentované vydanie, Bratislava: 1948.

Zákon č. 58/1950 zb. o vysokých školách zo dňa 18. 5. 1950.

Zákon č. 31/ 1953 Zb. o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov (školský zákon) z 24. apríla 1953.

Zákon č. 186/ 1960 Zb. o sústave výchovy a vzdelávania (školský zákon) zo dňa 15. decembra 1960.

Autor:

Mgr. Hana Ingrid Oppenbergerová
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava
e-mail: hana.ingrid.oppenbergerova@tvu.sk

KOMUNITNÍ KRUH JAKO VÝUKOVÁ STRATEGIE UČITELŮ PRO ROZVOJ PROSOCIÁLNÍ KOMUNIKACE V KONTEXTU ETICKÉ VÝCHOVY VE 4. A 5. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY RODINNÉHO TYPU

Michaela Pachelová

Abstrakt

Cíl: Případová explorační studie je zaměřena na analýzu aktivity komunitního kruhu podporující komunikativní dovednosti na 1. stupni základní školy rodinného typu v kontextu výuky k prosociálnosti. Cílem realizované případové studie bylo charakterizovat, jak jsou ve škole řízeny procesy rozvoje komunikace v komunitním kruhu ve výuce etické výchovy na základě pozorování 4. a 5. třídy a rozhovorů se čtyřmi učiteli, kteří ve třídě vyučují. K výzkumu se připojuje charakteristika prostředí, ve kterém pozorování a sběr dat probíhal.

Metody: Pozorování, polostrukturované individuální rozhovory s učiteli a obsahová analýza výukových artefaktů. Segmentovaná data byla analyzována se záměrem porovnat kongruenci strategií, o kterých vyučující prohlašují, že je využívají, s realizovanou výukou.

Závěr: Učitelé vyjadřovali, že strategicky zařazují aktivitu komunikace v kruhu, která podle jejich názoru rozvíjí schopnost naslouchat a s důvěrou sdílet své poznatky s třídním kolektivem. Ve shodě s tímto vyjádřením bylo při pozorování zjištěno, že učitelé organizují prostor pro rozvoj komunikativních dovedností v kontextu prosociálnosti. Snaží se o podporu vzájemné komunikace mezi žáky v průběhu celého dne. Cílený rozvoj komunikačních dovedností v kontextu prosociálnosti probíhal v komunitním kruhu při závěrečném hodnocení, oceňování, doporučení a vrstevnickém učení..

ÚVOD

Komunikace je cestou ke spolužití a porozumění s jiným člověkem a může se uskutečnit jen v atmosféře vzájemného přijetí a uznání (Rajský, Podmanický 2016, s. 141). Jsme vztahové bytosti, navzájem závislé. Vztahy můžeme přetvářet nebo přerušit, některé však zůstávají součástí naší identity (Rajský, 2019, s. 128). Rozvoj prosociální komunikace a emoční inteligence u žáků je v současnosti velkým úkolem etické výchovy (dále EtV), která dává žákům prostor pro sebepoznání a bližší poznání vrstevníků. Nabízí prostor ke sdělování a přináší pocit sounáležitosti a bezpečí ve škole. Mezilidské vztahy a komunikace jsou prvním, tedy základním stupínkem výchovného programu EtV. Klíčem k dorozumění je naslouchání a komunikace, kdy žáci realizují prosociální chování. Roche rozlišuje prosociální chování jako fyzickou pomoc a službu, dar, slovní pomoc nebo povzbuzení, pozitivní hodnocení druhých, empatické verbální i neverbální vyjádření pochopení emocí mluvčího na základě prožívání pocitů podobných těm jeho, solidarita a pozitivní osobní přítomnost (Roche, 2003, 2005). Motyčka (2013) uvádí, že EtV může v počátcích svého programu vést k formaci sebevnímání a k morální senzibilizaci, která sa přirozeně mění na základě životního stylu a preferencí. Sociometrické výzkumy o aspektech prosociálního chování (Vaněk, 2011; Brestovanský a kol., 2015) ukazují, že EtV přispívá k spokojenosti ve třídě, soudržnosti a rozvoji úrovně sebehodnocení. V Trnavě na Slovensku proběhl výzkum (n=254) s žáky ve věku 10–12 let. Výhodiskem byla syntéza východisek etiky cnosti a dialogických výchovně-vzdělávacích přístupů. Autoři se snažili v kontextu etické výchovy definovat indikátory, které by tuto syntézu uzpůsobili k přenosu do školské praxe (Brestovanský, 2020). Zjišťovali jak žáci vnímají vlastní úroveň prosociálnosti a jak hodnotí své spolužáky podle revidované verze Rocheho dotazníku

prosociálního chování. Výsledky ukazují na rozdíly v sebehodnocení a hodnocení druhých na základě pohlaví. Učitelé hodnotí děvčata jako prosociálnější, než se ony samy vidí, a naopak chlapce hodnotí níže, než se chlapci sami cítí (Brestovanský a kol., 2015). Výzkumy Vaňka (2011) ukazují, že efekt předmětu EtV spočívá v signifikantním nárůstu spokojenosti žáků ve třídě a soudržnosti žáků mezi sebou navzájem. Podílí se na zvýšení úrovně sebehodnocení žáků a zlepšení globální úrovně jejich vztahu k sobě samotným. Naopak neovlivňuje soutěživost žáků a míru třenic a konfliktů mezi žáky. Teorie PROT (Prosocial Optimization Theory), se kterou koresponduje výchovný program EtV v ČR, vychází z výzkumu a metodiky realizované výuky studijního oboru psychologie a v průběhu let 1982 -2021 na barcelonské univerzitě. Byl vymezen teoreticko-praktický model PROT vycházející z definice prosociálnosti. Ta se rozvíjí na třech úrovních: je to teoretická úroveň – obsah pojmu prosociálnost (Roche 1992, 2010), dále úroveň definice 10 operativních kategorií (Roche 1992, 2010) a pak jako metodika definující 10 kategorií pro všechny diferencované kontexty (Escotorín, Roche, 2011).

Tradice komunitního kruhu pochází původních obyvatel Severní Ameriky, zejména od kmenů na Středozápadě. Po staletí domorodé národy využívali kruh k řešení osobních a emocionálních záležitostí. Členové skupiny obvykle sedí v kruhu, který představuje Matku Zemi a rovnost všech členů. Předávání předmětu od řečníka k řečníkovi symbolizuje spojení mezi členy skupiny. Držitel předmětu mluví „od srdce“ a skupina tiše a nenápadně naslouchá, dokud mluví svoji řeč nedokončí (Winters, 2014). Práce v kruhu, někdy označovaná jako „mluvící kruhy“ (Bruyere 1984), a programy léčby (Hampton 1995, Ross 1996). Slouží jako nástroj pro modelování chování ve třídě a učí tradiční hodnoty úcty, péče a svobody (Ross 1992). Název je odvozen od slova komunita, tedy společenství. M. Scott Peck zkoumal v rámci skupinové psychoterapie práci v kruhu v komunitě dospělých lidí. Komunitu označuje jako skupinu jednotlivců, kteří se naučili spolu upřímně komunikovat v radosti i smutku. (Peck, 1995, s. 45). Sourozenci Johnsonovi rozšiřují využití kruhu jako metodu kooperativního učení, která by měla postupovat školními aktivitami (1994). Kruh podporuje vzájemné interakce mezi žáky a jejich participaci na výukové komunikaci (Wannark, Ruhl, 2008). Blízká vzdálenost mezi účastníky výuky a jejich prostorová orientace ovlivňují možnost jejich vzájemné interakce (Marx, Fuhrer, Hartig, 1999). Odlišné uspořádání umožňuje navzájem si vidět do tváře a lépe rozumějí odpovědím svých spolužáků. Učitel se vzdává svého vedoucího postavení a v prostoru a žáci mohou přirozeně komunikovat verbální i neverbální formou. Stává se moderátorem diskuze, jeho řídicí role je tudíž oslabena. Cílem této metody je diskutovat. Komunitní kruh (dále KK) dělá ze třídy komunitu. Základním projevem postavení učitele v kruhu může být jeho moc distribuovat komunikační kanály tím, že uděluje žákům prostor k promluvě a určuje jejich délku (Šedřová, Sucháček, & Majčík, 2015). Procesy kruhu jsou založeny na rovnosti mezi účastníky a zásadu vzájemného sdílení moci místo toho, aby měli moc jeden nad druhým (Wilson, 2000). Winters v americkém státě Illinois určil čtyři fáze KK. První fáze je propojení, kdy se zařazují ledolamky nebo senzibilizační příběhy k tématu. Může sem patřit představení pravidel a pokynů. Druhou fází je definování tématu s cílem odhalit osobní souvislosti s tématem. Třetí fáze zkoumá problém a přináší nové nápady k tématu. Doprovodnými vhodně volenými otázkami je možné ponořit se hlouběji do tématu. Čtvrtou fází je reflexe, která posiluje odkaz tématu, vyvození důsledků do vlastního života a zhodnocení přínosu tématu (Winters, 2014).

Clifford, autor metodiky zpracované na podkladě dlouholetých zkušeností v San Franciscu, přichází s pojmem Restorative circles, tedy posilující kruhy. Ty mají učitelům pomoci vytvořit prosociální vazby mezi spolužáky. Jeho výzkumy s adolescenty na střední škole v Kalifornii přináší poznání: „*Díky našim třídním kruhům přijali žáci větší odpovědnost za své role při vytváření a řešení problémů. Bylo to mnohem snazší povzbudit je, aby sami řešili své problémy; částečně proto, že jsem získal větší jistotu, žáci získali potřebné dovednosti, ale také se posunul způsob, jakým jsme komunikovali* (Clifford, 2016).“ Manželé Kopřivovi se věnují tématu respektující komunikace jako vhodného nástroje při utváření dohod a pravidel s dětmi.

Kopřivovi doporučují komunikační postup od klidného navázání spojení, věcnému popisu tématu, popisné vyjádření vlastních očekávání učitele bez nevyžádaných rad, vyjádření empatie s obtížemi, které se naskytly, spoluúčasti na řešení vyjádřením vlastního názoru, možnost žakovské volby času a způsobu provádění dohod, respektování rozhodnutí a předání zodpovědnosti za provedení (Kopřiva a kol, 2015).

VÝZKUM

Tento příspěvek je dílčím výstupem rozsáhlejšího a širě koncipovaného výzkumného šetření, zaměřeného na různé aspekty a souvislosti vzdělávání v základní škole rodinného typu. Výzkum proběhl na české škole, kde se EtV realizuje podle školního vzdělávacího plánu od 1. do 9. ročníku. Škola prošla mnohaletým vývojem svých výukových strategií po stránce metodické i obsahové. Cílem výzkumu je porozumět kontextům procesu výuky v KK a popsat, zda a případně proč je učitel považován za efektivní nástroj výuky. Kvalitativní výzkum případové explorační studie s jednou jednotkou analýzy zařazuje metodu přímého pozorování vyučovacích hodin a polostrukturované rozhovory se 4 učiteli. Ve studii jsou případem výukové strategie učitelů 4. a 5. tříd. Dva byli účastníky 250 hodinového kursu programu k prosociálnosti ve výuce EtV. Další dva respondenti program PROT neznají. Výběr výzkumného vzorku žáků dvou tříd 4. a 5. ročníku (ve druhém období dle RVP) proběhl cíleně, aby se ve výzkumu odrazily výsledky a výstupy výuky EtV z 1-3. třídy (v prvním období dle RVP). Metody výzkumu vedou k porovnání výsledků hloubkových polostrukturovaných individuálních rozhovorů s vyučujícími, přímého pozorování výuky s obsahovou analýzou výukových artefaktů a školních dokumentů. Primární data byla získána prostřednictvím přímého pozorování, audionahrávek vyučovacích hodin a rozhovorů s učiteli z podzimu 2019. Výzkum pokračoval během roku 2020. Zvukové záznamy polostrukturovaných rozhovorů s učiteli byly po transkripci podrobeny extrahování významných slovních obrátů vyjadřujících centrální význam segmentu. Seskupované segmenty jsou analyzovány a interpretovány. Přímé řeči jsou rozlišené značkami pro čtyři respondenty: U1, U2, U3., U4. Dílčím cílem výzkumu je zachycení detailů, popis vztahů a procesů probíhajících v daném mikroprostředí, které by vedly k lepšímu porozumění obdobných případů. Kvalitativní analýza dat byla provedena prostřednictvím programu MAXQDA. Bylo popsáno:

- (1) jaká je podpora prosociálních návyků komunikace v KK deklarována podle školního vzdělávacího plánu (dále ŠVP)
- (2) jaké jsou strategie učitelů výuky komunikace v KK podle rozhovorů s učiteli
- (3) jaký je výchovný styl učitelů v osvojování prosociálních návyků komunikace v KK podle přímého pozorování učitelů
- (4) jak výchovný styl učitelů školy koresponduje s programem PROT (Roche, 1992) a s doplňující koncepcí EtV (Lenc, 1999)

Segmentovaná data byla analyzována se záměrem porovnat kongruenci strategií vyučujících s realizovanou výukou. Pro finální kódovací schéma byly vybrány tyto kategorie: kompletnost podpory učení, množství příležitostí pro žakovo učení, kvalita adaptace projektovaného kurikula vzhledem k cílům a vzdělávacím potřebám žáků, kvalita podpory pro žakovo učení, vhodnost podpory učení. Škola je od roku 1992 zařazena do sítě škol MŠMT. V současné době je v devíti třídách kolem 150 žáků, čímž je naplněna kapacita školy. Ve třídách je kolem 17 dětí. Žáci prvního stupně pracují podle programu Začít spolu (Kargerová, 2019). Předmět EtV, který vychází z průřezového tématu Osobností a sociální výchova je součástí třídních a školních rituálů a práce v komunitním kruhu. Již od 1. ročníku jsou žáci důsledně vedeni k práci v KK.

Podpora prosociálních návyků komunikace v KK

Níže uvedené tabulky komparují selektované kompetence v ŠVP s výsledky přímého pozorování.

Tabulka č. 1: Podpora prosociálních návyků komunikace v KK deklarována podle ŠVP

ŠVP	Podpora prosociálních návyků komunikace v KK podle výsledků přímého pozorování
<p>1. KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ</p> <p>-naučit žáky <u>naslouchat</u> a <u>účinně komunikovat</u> s okolním světem, každý den na prvním stupni začíná ve třídách komunitním kruhem, v předmětu etická výchova se žáci učí základním principům smysluplné vzájemné komunikace</p>	<p>Žáci každý den byli vybízeni k <u>naslouchání</u> spolužákům. Učitelé je návodnými otázkami vedli k opakování toho, co řekl jejich spolužák, vedli je ke spolupráci. Každé ráno začínali komunitním kruhem, kde se smysluplně komunikovalo o rozdělování do pracovních skupin podle vlastního výběru, na domácích úkolech apod.</p>
<p>2. KOMPETENCE K UČENÍ</p> <p>- <u>hodnotíme úspěšnost ne chyby</u>, slovním hodnocením motivujeme žáky a klademe důraz na úspěchy, ve výuce <u>diferencujeme, pracujeme s možnostmi žáka.</u></p>	<p><u>Hodnocení probíhalo v rámci KK každý den oceňovacím kolečkem</u>, kdy si spolužáci zájemně poskytovali zpětnou vazbu: „Líbilo se mi...“ „Zlepšil jsi se...“ <u>Oceňování je dobrovolné. Učitelé se snažili docenit i práci těch, o kterých se nikdo nevyjadřoval.</u></p>
<p>3. KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMU</p> <p>-podněcovat žáky k vlastním hledání cest a <u>řešení problémů, vést je k schopnosti rozhodnout se a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost, oceňujeme originalitu, učíme děti prezentovat výsledky své práce co nejrozličnějšími způsoby</u>, běžně v hodinách pracujeme ve skupinách, kde se žáci musí domluvit, diskutovat a vhodně reagovat na vzniklé situace, diskuse je jednou ze základních forem práce při řešení problémových úkolů v hodinách, řešení problémů v chodu školy, které se týkají dětí, projdou celoškolské diskusí, <u>žáci se mohou kdykoliv kultivovaně vyjádřit k práci učitelů a vedení školy, žáci jsou vedeni k otevřenosti a zdravé kritice</u>, v celoškolských projektech a projektech jednotlivých ročníků spolu komunikují a spolupracují žáci různého věku.</p>	<p>Žáci měli svobodu ve volbě skupiny, se kterou bude řešit zadání a komunikovat. Hodnocení probíhalo v rámci KK každý den doporučujícím kolečkem, kdy si spolužáci zájemně poskytovali zpětnou vazbu: „<i>Pracoval jsi narychlo a proto to nejde přečíst...</i>“ „<i>Holky, jak jste si ve skupince povídaly, tak jste toho moc nestíhaly...</i>“ Učitelé nechali v KK promluvit ty, kteří chtěli něco říci a případně jejich názory doplnili o svoje postřehy. Učitelé doporučovali na konec těm, kterým ostatní nevěnovali pozornost. Žáci byli vedeni k tomu, aby respektovali názory jiných. Měli vyslechnout ostatní a neskákat jim do řeči. <u>Doporučení (kritické připomínky žáků) probíhaly v KK</u> a témata mohla být dále komunikována v rámci celoškolského sněmu, nebo v parlamentu prostřednictvím volených zástupců.</p>
<p>4. KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ</p> <p>-naučit žáky spolupracovat v týmu a respektovat ostatní spolupracovníky, žáci se od první třídy učí <u>pracovat v různorodých skupinách</u>, vedeme žáky k <u>soudržnosti a důvěře</u> ve školním společenství, vedeme žáky k <u>toleranci a pomoci</u> handicapovaným, průběžně pracujeme se sociálními vztahy ve třídách i celé škole, <u>vzájemná komunikace mezi pedagogy a žáky je velice otevřená</u>, žáci se podílejí na vytváření všech pravidel, která se jich týkají, <u>vyzdvihujeme pozitivní chování, v etické výchově i mimo ni jsou učitelé i žáci vedeni k prosociálnosti</u>, učíme žáky zastávat a rozlišovat různé role v týmu. <i>Zdroj: ŠVP školy</i></p>	<p>KK probíhají i heterogenních skupinách, které se skládají z žáků 3., 4. a 5., třídy. Větším KK je Školní sněm, kde se setkávají všichni od 1. do 9. třídy. Žáci jsou při komunikaci vedeni k respektování odlišných komunikačních dovedností, k trpělivosti, ke kultivovanému projevu verbální i neverbální komunikace.</p>

Podle ŠVP škola záměrně vytváří prostředí, které dětem umožní rozvíjet zdravé sebehodnocení,

tvořivost, touhu po nových zkušenostech, po poznání, možnost utvářet svůj charakter a budovat a udržovat pozitivní vztahy. Podpora prosociálních návyků je deklarována v ŠVP školy.

Tabulka č. 2: Podpora prosociálních návyků komunikace v KK deklarována podle ŠVP

ŠVP	Podpora prosociálních návyků komunikace v KK podle výsledků přímého pozorování
5. KOMPETENCE OBČANSKÉ -vychovávat <u>svobodné, zodpovědné a angažované občany</u> , vedeme žáky i učitele ke <u>vzájemné pomoci</u> , společně vytváříme <u>pravidla</u> , na jejichž <u>dodržování</u> pracujeme, zajímáme se o patologické chování dětí a situace spolu otevřeně řešíme	V plné míře se projevila podpora učitelů ke svobodě komunikovat a pracovat na zadáních. V každé třídě jsou vyvěšena třídní pravidla. Konfliktní situace byly řešeny společně a učitelé byli připraveni nechat výuku stát a upřednostnit řešení vztahů mezi spolužáky.
6. KOMPETENCE PRACOVNÍ -vést žáka k <u>pozitivnímu vztahu ke své práci i práci druhých</u> , žáci jsou vedeni k <u>dodržování vymezených pravidel</u> a plnění si <u>povinností a závazků</u>	Žáci jsou vedeni k <u>dodržování pravidel tím, že si je sami vytvářejí</u> . Pokud se <u>pravidla porušují</u> , žáci v <u>KK spolu hledají řešení</u> , popřípadě <u>úpravu pravidel</u> .

Zdroj: ŠVP školy

Byla zjištěna shoda ŠVP s výukou v kompetenci komunikativní a kompetenci k učení, v kompetenci řešení problému a v kompetenci sociální, personální, občanské i pracovní. Navzdory zkušenostem Winterse (2014), které korespondují s Rocheho výchovným stylem (Roche, 1992) se v realizovaném výzkumu ukázalo, že ve 4. a 5. třídách nebyly tyto fáze dodržovány z důvodu omezené pozornosti žáků. Učitelé vypovídají, že žáci neudrží pozornost déle jak 15 minut a potřebují častěji střídat činnosti tak, aby žáci byli aktivní. Zařazují tedy aktivitu KK několikrát denně na kratší časové úseky. Vracejí se k tématu v průběhu dne, hodnotí, jak se téma dařilo rozvíjet apod.

Výchovný styl učitelů, osvojování prosociálních návyků komunikace v KK podle přímého pozorování učitelů

Tabulka č. 3: Výchovný styl učitelů, osvojování návyků prosociální komunikace.

Výchovný styl učitelů v KK na základě přímého pozorování	Projevy učitelských strategií v KK v rozhovorech s vyučujícími
1. KK se svolává hned při porušení pravidel. Naslouchání druhým má přednost před výukovou činností. Učitel přeruší svůj výukový plán, pokud děti chtějí k porušení pravidel něco říci. Dá jim dostatek prostoru k rozvíjení jejich prosociální komunikace. Dáváme žákovi signály, že nám na něm záleží. Respektujeme ho a on bude respektovat nás. (srov. Kopriva a kol., 2015)	U1: „Nikoho nenutím. Nestavím to ale tak, aby nikdo nebyl hned vyloučený a měl možnost se kdykoliv zapojit.“ U2: „Jsme škola, která staví na důvěře. Pomáhám ná k tomu sedět v kruhu.“ U1: Sdílet se, mluvit ze srdce, empaticky cítit s ostatními, zakoušet společné proměny, to se dá v KK. Je snad tím nejmocnějším, co na škole používáme.“ U1: Na škole je KK základní útvar. Umíme se oceňovat, umíme si doporučovat aniž bychom se rozcupovali. Umíme dávkovat ty doporučení. Ta atribuce k žákům, že to zvládnou je hodně důležitá. Musí cítit, že o jejich vyjádření stojím.“ U4 : „Učitel má být respektující partner a to

2. Učitel chce přiblížit žákům podstatu dodržování pravidla, např. že sedíme v kruhu tak, aby každý každému rozuměl.

U2: „*Jak se, Jani, cítíš, když koukáš Petrovi na záda? Petře, jak se cítíš, když ti Jana kouká na záda a nevidí ti do tváře, když mluvíš?*“

3. Kladení pomocných otázek, aby učitel vedl žáky k prosociální komunikaci.

Učitelé se zapojovali pomocí nepřímých otázek. Nepřímé zadání otázek popisně souviselo i s tím, co se ve třídě odehrává. Například: „*Jak se cítí někdo, kdo se potřebuje soustředit a jiný ho ruší? Proč to někdo dělá, i když ví, že to někomu vadí?*“

nesnižuje jeho výšku a hodnotu v tom vztahu. To, jakou má autoritu, se odráží na tom, jak s ním žáci komunikují. Nemá to nikdy stát na tom, že já jsem TA paní učitelka.“

U1: „*My se musíme stáhnout, aby si to v KK řešili více žáci. Na druhou stranu musíme hlídat ty energie, a když ta dynamika padá dolů, tak je dobré vstoupit. Směřovat tu debatu, nebo jí na chvílku přerušit vtípkem a pak se k tomu vrátit s novou podnětnou otázkou.“*

4. Podpora vytváření dohod a pravidel v KK, sněmu

Aby fungovaly, je třeba popsat problém, který se má řešit a vyzvat všechny ke spoluúčasti na řešení (Kopřiva a kol., 2015)

U1: „*V KK se opakovaně v mnoha třídách řešila otázka používání mobilů ve škole. Tento rok (2020) si sami rozhodli ve škole nepoužívat telefony, aby vnímali jeden druhého a neotravovalo je, že někdo je celou přestávku na mobilu nalepený.“*

5 Cílená pozitivní pozornost učitele jako strategie sekundární prevence nevhodné komunikace, aby se neupevňovala. (srov. Kopřiva a kol., 2015)

U1: „*Dostaneš do stádia, kdy v žácích vidíš mnohem víc dobrých vlastností než těch špatných. Vlastně ty děti se chovají opravdu tak, jak je vidím.“*

Zdroj: vlastní zpracování

Jak výchovný styl učitelů školy koresponduje s programem PROT (Roche, 1992) a s doplňující koncepcí EtV (Lenc, 1999)

Výchovný styl učitelů kongruje s výchovným programem PROT a doplňující koncepcí EtV v mnoha ohledech. Je možné zde usuzovat prosociální působení učitelů na žáky.

Porovnání výše uvedeného výchovného stylu učitelů školy s programem PROT (Roche, 1992) a s doplňující koncepcí EtV (Lenc, 1999):

Naslouchání druhým má přednost před činností.→ Naší snahou by mělo být tzv. vnitřní porozumění – podívat se na situaci očima druhého tak, jak ji vidí on, dát mu tento pohled najevo (Roche, 1992).

Dáváme žákovi signály, že nám na něm záleží. → Přijímání a náklonnost: jedince přijímáme takového, jaký je. Jde o tzv. bezpodmínečné přijetí (Roche, 1992).

Učitel chce přiblížit žákům podstatu dodržování pravidla→ Induktivní disciplína: s negativními jevy pracujeme tak, že poukážeme na jejich důsledky, nevyhýbáme se jim. Vyvarujeme se agresivní reakci, která by jen vyvolala identický protiútok; důsledně vynecháme zesměšnění žáka. Užití této metody je vhodné i při reakci na pozitivní chování, můžeme tak zdůvodňovat hodnoty a normy (Roche, 1992).

Kladení pomocných otázek, kdy žáci hledají odpovědi sami a to jim otvírá souvislosti. → Pobízení k prosociálnosti (Roche, 1992). Vytvořit ze třídy výchovné společenství, kdy děti si navzájem pomáhají a jsou spravedlivé. Děti jsou vedeny k činnostem, při kterých se učí zlepšovat vzájemné vztahy, a to přispívá k celkově pozitivnímu vyladění na druhé (Lenc, 1999).

Vytváření dohod a pravidel → Stimulace prosociálnosti: odměny a tresty. Nevycházíme ze zákazů či příkazů, ale z orientace na pozitivní hodnoty (Roche, 1992). Stanovit jasná pravidla hry. Základní funkcí v životě dítěte mají jen interiorizované zásady. Ty si člověk vytváří a osvojuje skrze sociální učení během života (Lenc, 1999).

Cílená pozitivní pozornost → Atribuce prosociálnosti vychází z tvrzení, že člověk má tendence stávat se takovým, za jakého ho považují druzí. Projevujeme důvěru pozitivním vlastnostem žáků. Má-li být atribuce účinná, nesmí být připisování prosociálnosti příliš intenzivní. Žák potřebuje prostor na to, aby mohl naši důvěru případně naplnit (Roche, 1992).

Kruh může být určitým preventivním opatřením k tomu, aby učitel byl spravedlivý ke svým žákům. U1: *„Nejlepší učitelská vlastnost je přijímat děcka tak jak jsou a brát je a všechny stejně. Třeba něco ve třídě se daří, je to výborný a šlape to, ale pro nějaký děcko mám jako zavřeno, neberu ho. To je pro učitele klíč. Protože to dítě musím doladovat se sebou. No a tyhle postupy děti vidí a stejně se doladují mezi sebou. To nemůžou nevidět. To prostě žijí úplně otevřeně.“*

Učitelé žáky vedli k respektu práce druhých a vzájemné komunikaci zejména formou oceňování. Všem byl dán prostor pro hodnocení výsledků své práce a práce celé skupiny. Žáci hodnotili práci skupiny a následně zazněla doporučení od spolužáků. Soustavná individuální podpora učitele byla pro žáky jakousi „samozřejmostí“. Obraceli se na své učitele s důvěrou, nehlásili se, ale hned vstupovali do vyučování se svými otázkami. Učitelé vyjadřovali, že díky výuce EtV se rozvíjí pozitivní třídní klima. Dále uvedli, že denně strategicky zařazují hodnotící KK v souvislosti s hodnocením práce své a práce druhých. U2 užívá pravidlo, že KK se nemusí účastnit každý: *„Kdo chce raději pracovat v lavici, dělá si na svých zadáních. Pokud se ale kruhu nechce účastnit na začátku, pak později do debaty nesmí vstupovat, ani se k ničemu vyjadřovat. Už na to nemá právo.“* U1, U3, U4 měli zavedené, že se KK účastní všichni žáci, s tím, že se nemusí aktivně zapojovat do komunikace, ale měli by druhým naslouchat. Velký KK je Školní sněm, kdy se schází žáci na chodbě se všemi spolužáky a učiteli. U1: *„Bez návyku třídního KK, kde se vše naučí, bychom nemohli mít Školní sněm.“*

ZÁVĚR

Adaptace projektovaného kurikula vzhledem k cílům a vzdělávacím potřebám žáků kongruje s výchovným programem PROT. Podpora žákova učení je vhodná a přiměřená věku a potřebám žáků. Schopnost komunikace a spolupráce se rozvíjela především díky systematickému a „žitému“ přístupu a vzoru komunikace pedagogů s žáky, kolegy a rodiči. Učitelé jsou si vědomi potíží s neadekvátně dlouhými aktivitami v komunitním kruhu. Snaží se aktivity v KK variovat tak, aby byly pro žáky stále přitažlivé a vedly k prosociální komunikaci. Výchovný styl učitelů kongruje s výchovným programem PROT a doplňující koncepcí EtV v mnoha ohledech. Je možné zde usuzovat prosociální působení učitelů na žáky. Nevýhodu tohoto aktivního pracovního nasazení by mohla být považována časová vyčílenost učitelů a práce nad rámec svých povinností. Výsledky zmíněného výzkumu ukázaly, že čtyři ze čtyř učitelů realizovali výuku v relativní shodě s vyjádřenými strategiemi. Z toho dva byli účastníky 250 hodinového kurzu programu k prosociálnosti ve výuce EtV. Dva respondenti plně projektovali postupy programu PROT, i když s ním nebyli seznámeni. Školní vzdělávací program k výuce prosociálnosti musí být podložený metodikou pro učitele jak zabezpečit kvalitu učebního procesu a aplikovat teorii do jejich stylu mezilidských vztahů jako živé dílny prosociálnosti (Podmanický, 2014 s. 126) To navyšuje nároky na učitelkou přípravu, nasazení a jistou časovou vydanost záměrům. Výzkum má četné limity. Hodnocení výuky k prosociálnímu způsobu chování může být subjektivní, čehož si je řešitel vědom a snaží se o nestranný přístup. Omezením případové studie je i velikost vzorku čtyř respondentů. Interpretace dat nelze zobecňovat na celou školu, ale je prokazatelné, že ve škole je komplexně podporována prosociální komunikace a žáci mají nadstandardní množství příležitostí pro učení

prosociálnosti. Závěrem bych uvedla slova propagátora PROT na Slovensku, Ladislava Lence: „Spoločnosť, ktorá na jedince pôsobí a ovplyvňuje jej, má vliv na to, jak zvnitřnění pravidel bude probíhat. Dítě, které nenaučíme přijímat zodpovědnost a zachovávat určitá vnější pravidla hry, žije chaoticky a neumí se orientovat mezi lidmi. (Lenc, 1999)“

Literatura

BRESTOVANSKÝ, M., SÁDOVSKÁ, A., PODMANICKÝ, I., KUSÝ, P., 2015. Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl. In *Studia Paedagogica*, vol. 20, no. 1, 67 p.

BRESTOVANSKÝ, M., 2020. *Prosociálne morálne uvažovanie: prirodzený vývin a intencionalny rozvoj*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN 978-80-568-0277-9.

CLIFFORD, A., 2016. *Teaching Restorative Practices with Classroom Circles*, San Francisco: Center for Restorative Process Developed for Unified School District.

ESCOTORÍN, G., ROCHE, R., 2011. *Cómo y por qué prosocializar la atención sanitaria: reflexiones, des-afíos y propuestas*. Conclusiones del Proyecto Europeo CHANGE. La Garriga: Fundación Martí L'Humà.

KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T., NEVOLOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. 2015. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 286 p. ISBN 978-80-904030-0-0.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., *Vzdělávací program Začít spolu :metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 228 p. ISBN 80-7178-695-0.

LENC, L. 1999. *Etická výchova I.*, 6 p.. Dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova>.

MARX, A., FUHRER, U., HARTING T. 1999. *Learning Environments Research*, Springer.

MOTYČKA, P., 2013. *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Praha: Pedagogická fakulta, UK.

PECK, M. SCOTT. 1995. *V jiném rytmu*. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85619-77- 6.

PODMANICKÝ, I., RAJSKÝ, A. 2016. *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN: 9788080829780

RAJSKÝ, A. 2019. Love as absolute challenge – Also for education. In *Kultura i Wychowanie*. vol 2. pp. 89-98.

ROCHE, R. O. 1992. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

ROCHE, R. O. 2003. *Rozvoj prosociální inteligence. Základní program pro zvýšení míry prosociálnosti*. Celostátní seminář Etická výchova, Kroměříž, 14.-16. listopadu 2003.

ROCHE, R. O. 2005. *Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže*. Výňatek z přednášek roku 2003, Praha: Luxpress.

ŠEĐOVÁ, K., SUCHÁČEK, P., MAJCÍK, M. 2015. Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. In *Pedagogika*, vol. 65, no. 2, pp. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

WANNARKA, R., RUHL, K., 2008. Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. In *Support for Learning*, vol. 23, no. 2, pp. 89–93.

WINTERS, A. 2014. *Using Talking Circles in the Classroom*. Heartland Com. College, 1.

WILSON, P., WILSON, S., 2000. *Circles in the classroom: the cultural significance of structure*, Social Studies; North York Sv. vol. 34, no. 2, (Winter 2000): pp. 11-12.

Autor:

Mgr. Michaela Pachelová
Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Email: michaela.pachelova@pedf.cuni.cz

SOUČASNÁ PODOBA ŠKOLNÍCH ŘÁDŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

Magdaléna Richterová

Marie Linková

Abstrakt

Školský poriadok považujeme za vec tak samozrejmu a prirodzenú, že mu v pedagogickej teórii nie je venovaná prílišná pozornosť. Na druhú stranu je z českých škôl počuť čoraz viac hlasov, volajúcich po diskusii o tomto povinnom dokumente školy. Mnohokrát sa stretávame s názorom, že by bolo dobré znovu zostaviť akýsi centrálny školský poriadok, tak ako tomu bolo pred rokom 1989. MŠMT v Českej republike pripravilo v roku 2015 Pomôcku k tvorbe školských poriadkov. Nejedná sa však o žiadny záväzný predpis, ktorý by mal školské poriadky zjednotiť, ba naopak nabáda školy k vlastnému uváženiu, akú by mal mať práve ich školský poriadok podobu. Príspevok vychádza z analýzy súčasnej podoby školských poriadkov na základných školách ČR, ktoré boli podrobené skúmaniu z niekoľkých hľadísk. Zameriava sa podrobnejšie na pravidlá správania a výchovné opatrenia, ktoré sú používané na podporu a posilnenie disciplíny, ale tiež k výchovným cestám pri utváraní postojov k pravidlám.

ÚVOD

Na otázku, proč je školní řád povinným dokumentem školy, si odpovídat nemusíme. Každé lidské společenství se musí řídit pravidly, která jsou potřebná, žádaná, zajišťují všem členům jistotu a bezpečí. Učí každého z nás respektu k sobě i ostatním. Školy se mohou samy rozhodovat, jakou podobu bude mít jejich školní řád, jaká pravidla upřednostní, jak se se školním řádem bude dále pracovat, jaký bude jeho pedagogický přesah, který pomůže utvářet dětem postoje ke společenské normě a pravidlům. Pokud jsme zmínili společenskou normu, právě ta se odráží ve školním řádu. Školy jsou představiteli, můžeme říci reprezentanty, zájmů společnosti.

ŠKOLNÍ ŘÁDY A KRITÉRIA HODNOCENÍ

Společenská norma se v čase mění, není pevně daná. To, co bychom mohli najít v kázeňských řádech minulého či dokonce předminulého století, by nás dozajista překvapilo. V dřívějších školních řádech nebylo výjimkou, že jejich pravidla upravovala chování i mimo školu, výrazně zasahovala do soukromí a práv dětí i rodičů. To si v dnešním světě neumíme představit a možná ani nechceme. Vyvážení mezi potřebami společnosti a jedince se v poslední době výrazně posunulo k potřebám jedince. I tato změna může být v současné podobě školních řádů zřetelná. Každý z nás se v průběhu svého života se školním řádem někdy setkal, ale pravděpodobně se už nezabýval např. tím, jaké jsou potřeby, nároky při jeho tvorbě, jaká je jeho legislativní předloha či aktuální podoba. Některým z těchto otázek bychom rádi v tomto příspěvku věnovali pozornost. Opíráme se o data, která jsme získali aktuální analýzou 200 školních řádů, které byly vytvořeny na základních školách v České republice.

Školní řád má v každodenním životě školy významné postavení...Jsou v něm zohledněny místní podmínky, zvyky a je z něj také patrná atmosféra, která ve škole panuje, protože řád zakládá pravidla vzájemného soužití a komunikace (Veselá, 2012, s. 1). Školní řád je zároveň povinným dokumentem školy v dikci Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zkráceně školského zákona). Naše výzkumné šetření prokázalo, že většina

analyzovaných současných školních řádů je ve výrazné shodě, a to nejen ve struktuře, která vychází ze školského zákona, ale především s Pomůckou pro tvorbu školních řádů pro ředitele škol (2015). Jedna z úvodních vět vysvětluje, proč MŠMT tento dokument vydalo. *MŠMT vydává pomůcku určenou ředitelům škol jako obecné doporučení, které má usnadnit proces tvorby školního řádu, jenž by splňoval nároky na funkčnost, úplnost a vnitřní konzistenci a byl konformní s obecně závaznými právními předpisy. (MŠMT, 2005)* Ale v následující větě dodává, že se nejedná o závazný předpis nebo nařízení. V dokumentu je také uvedeno, že by měl obsahovat všechna témata, která vymezuje školský zákon, ale *způsob zpracování, pořadí nebo kombinace témat je plně v kompetenci škol*. Z výše uvedeného vyplývá, že škola je vlastně nabádána k tvorbě originálního řádu, který se stane jistou propagací, tváří školy, vyjádřením lokálních odlišností, tak jako tomu je například při tvorbě školního vzdělávacího programu, kdy se škola snaží v jeho pojetí odlišit, zviditelnit, vlastně propagovat. Školní řád jako by byl v této oblasti zcela opomíjen.

Konkrétní kritéria, podle kterých byly analyzovány školní řády, můžeme rozdělit na vnitřní a vnější.

Mezi vnitřní jsme zařadili následující:

Normativnost

Prvním z obecných požadavků, který by měl školní řád splňovat, je normativnost. Školní řád by měl obsahovat konkrétní pravidla, jimiž se žáci, zákonní zástupci i zaměstnanci školy mají řídit. Tato pravidla by neměla být proklamativním ustanovením. Především pro dítě je tento požadavek důležitý. Pokud požadujeme, aby dodržovalo to, co je žádané, je důležité podřídit pravidlo smysluplnosti. Smysluplností rozumíme možnost pochopit, proč se takovému pravidlu podřizovat, proč ho neporušovat, čím je hodnotné pro mě, a čím pro ostatní. Pravidla, která zbytečně přepisují ustanovení zákona, mnohdy pouze navyšují objem. Snazší cestou je vyjmout ta zákonná ustanovení, právní předpisy, se kterými je skutečně nezbytné žáky seznámit. Při formulaci je důležité stanovit, kdy je třeba přesných, konkrétních pravidel a kdy nám postačí obecnější ustanovení, které může zohlednit specifika, ale ponechat možnost a prostor pro posouzení konkrétního případu. Máme zde na mysli možnost posouzení okolností, které by se mohly stát polehčující, či přitěžující při řešení konkrétního případu porušení normy.

Srozumitelnost

Dalším z obecných požadavků při sestavování pravidel školního řádu je srozumitelnost. Zmíníme potřebu a nutnost přihlížet k věku žáků, jejich rozumové vyspělosti. Především pro ně jsou pravidla školního řádu určena. Školní řád na základních školách je právě kritériem věku poměrně zatížen. Musíme si uvědomit, že pravidla a jejich formulace vznikají pro žáka šestiletého, který si postoje k pravidlům teprve utváří, ale také patnáctiletého, který v sobě nese potřebu proti pravidlům se obecně vymezovat. Formulace pravidel je často ve složitém právním, neosobním jazyce. Z výzkumného šetření vychází, že 94 % zkoumaných školních řádů používá odtažitého formálního jazyka 3. osoby jednotného, či množného čísla. *Žák, žáci jsou povinni...*

Pozitivní formulace

Na předchozí požadavek navazujeme požadavkem pozitivních formulací. Školní řád jako nástroj používaný ve výchovně vzdělávacím procesu, i jako nástroj k posílení kázně u dětí, je předurčen k upřednostňování pozitivních formulací. Ač ve srovnání s výzkumem, který uskutečnil Vacek (2000), se vyvážil počet práv a povinností žáků (ve Vackově výzkumu to bylo pouhých 3,8 % řádů, které vyváženost splňovaly, v současné podobě ŠŘ je to více než 70 %), ale stále převažují formulace negativní, příkazové, zákazové. *Žákům je zakázáno, žáci jsou povinni, pro žáky platí přísný zákaz atd.* Pozitivních a motivujících formulací je podstatně nižší procento. Ze zkoumaných řádů to byla pouhá 2 % (4), které výrazněji používaly pozitivní formulace, a to i v užitém jazyce 2. osoby (*Nezapomeň dát o sobě vědět, i vyučování má svá*

pravidla, chod' do školy pravidelně a včas, na schodišti chod' vpravo, je to bezpečné pro tebe i ostatní, v případě, že cennosti neuložíš do bezpečí, jsi sám zodpovědný za případnou ztrátu.) Pozitivní formulace a osobní oslovení při tvorbě pravidel mohou naznačovat i to, že škola používá školní řád nejen jako podporu a štít při řešení kázeňských situací (nekázně), ale také k výchově dítěte k zodpovědnosti ke svému konání, utváření si postoje k pravidlům. *Školní řád tak – ať chceme či nikoliv – představuje jednu z prvních norem obsahujících „závazná“ pravidla chování, s nimiž se dítě a mladý člověk setkává a konfrontuje* (Michalík, 2003, s. 41).

Vnitřní provázanost, stručnost

Vnitřní provázanost nás při analýze školních řádů mnohdy vedla k přesvědčení, že mnohá pravidla jsou nadbytečná, znovu se opakující, některá velmi specifická pravidla mají již oporu v obecnějších normách, či společenské normě. V nemalém počtu školních řádů tak dochází k jistému nabobtnávání obsahu, který je v konečném rozsahu tak velký, že přesahuje 40 stran textu, což je neúměrné pro dospělého, natož pro dítě. Z 200 zkoumaných školních řádů je 72 % (144) delších než 35 stran, byl zaznamenán řád, který má 62 stran.

Přehlednost

Přehlednost navazuje na předchozí požadavek stručnosti. Jelikož současné školní řady základních škol v České republice vykazují rozsah v průměru 32 stran, je požadavek přehlednosti nezanedbatelný. Takto rozsáhlý řád by měl mít jednoduchý, ale jasně formulovaný obsah, tak aby bylo snadné dohledání konkrétních práv, povinností, požadavků, pravidel. I grafická úprava školního řádu je často pro přehlednost rozhodující. Některé školní řady jsou doplněny přílohami, které konkretizují, nebo doplňují specifické oblasti. Tím se stává vlastní školní řád kratší a přehlednější.

Bezrozpornost

Bezrozpornost chápeme jako respekt k obecně závazným právním předpisům, protože školní řád právním předpisem není. Je interní normativní směrnici, která musí být vždy v souladu s právem, nesmí obsahovat ustanovení, která jsou s ním v rozporu, ale také musí být v jeho mezích. Nemůže stanovit takové povinnosti, které v právních předpisech oporu nemají. Příkladem může být úprava chování žáka mimo vyučování, v jeho volném čase: *Žák svým chováním reprezentuje školu i na veřejnosti*. K tomuto pravidlu můžeme vyjádřit souhlasný postoj občanský, společenský, ale škola takovéto povinnosti ukládat ani vyžadovat nemůže. Školní řád je z právního pohledu normou, která je závazná pouze v rámci organizace. Tento dokument má ovšem podstatný význam pro rozvoj právního vědomí dítěte.

Příklad pravidla uvedeného v konkrétním školním řádě dle hledisek hodnocení

Pro příklad uvádíme pravidlo, které je obsaženo v jednom z analyzovaných školních řádů: *V celém areálu školy a po celou dobu výuky je zakázáno žvýkat žvýkačky*. Tato formulace je nešťastná z několika hledisek. Prvním je právě normativnost. Je tento požadavek obhajitelný v pochopení dítěte? Co je špatného na žvýkání? Dokonce jsme mnohokrát konfrontováni s doporučením odborníků k užívání žvýkaček jako prevence proti zubnímu kazu atd. Společenská norma a etiketa také nejsou v rozporu se žvýkáním, pouze upravují podobu, tedy zavřená ústa, malá frekvence pohybů úst a jiné. Školní řád nemusí suplovat pravidla společenské normy. Toto pravidlo ale vzniklo pravděpodobně z jiného důvodu a jím bylo ničení majetku v důsledku neodhazování použitých žvýkaček do košů. V tomto ohledu máme již formulaci normy ve školním řádu v podobě podmínek zacházení s majetkem školy. Obhajitelnost pravidla a jeho nevyhnutelná potřeba je zde spojena s bezpečností dítěte. To je ovšem znovu dohledatelné ve školním řádu v části o podmínkách zajištění bezpečnosti. Není zde tedy naplněn ani požadavek vnitřní provázanosti a bezrozpornosti. Každé pravidlo by mělo mít návaznost na kontrolu a vymahatelnost, což v tomto případě nebude snadné. Může dokonce

učitele uvést do nekonformní až úsměvné situace. Mohlo být také použito pozitivní formulace, nikoliv striktního zákazu, který dozajista nenese potřebu vnitřního ztotožnění se s nastaveným pravidlem a pochopením jeho nutnosti. Toto pravidlo je také příliš konkrétní a mohlo by vést k dalšímu doplňování jednotlivostí a tím způsobit nadužívání pravidel, či smog. (Obdobným příkladem by mohlo být pravidlo: *O přestávkách je zakázáno házet na chodbách jablky*. Ve své konkrétnosti bude v budoucnu třeba doplnění, *ani dalším ovocem, či jídlem atd.*) Na předloženém konkrétním pravidle ukazujeme, jak je možné o pravidlech přemýšlet, jak předcházet jejich nadužívání, jak se nedostávat do rozporu s právními předpisy, jak upřednostnit jednoduchost a jasnost v jejich formulacích.

Vnějšími kritérii ve výzkumném šetření školních řádů se stala dostupnost, velikost, umístění a typ školy.

Dostupnost

Školský zákon (§ 30 odst. 1) uvádí: *Školní řád nebo vnitřní řád zveřejní ředitel školy na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení, prokazatelným způsobem s ním seznámí zaměstnance, žáky a studenty školy a informuje o jeho vydání zákonné zástupce nezletilých dětí a žáků*. Většina zkoumaných školních řádů byla umístěna na webových stránkách školy. Pouze 2 % (4) nebyly tímto způsobem dostupné. Zajímavostí může být, že se ve všech těchto případech jednalo o školy soukromé, ale jak vyplývá ze zákona, může škola zvolit vlastní způsob prokazatelného zveřejnění řádu. Dohledatelnost na webových stránkách školy je poměrně snadná v dokumentech školy, souvisí s možností vyhledat si kdykoliv přesné znění konkrétního pravidla, či oblasti zájmu nejen žáky a učiteli, ale také jejich rodiči. Dostupnost řádu také souvisí s jistou prezentací školy na veřejnosti, její kultury, potřeby vytvářet si svůj obraz v dnešním konkurenčním prostředí. Nesnadná dostupnost může vést k dojmu, že školní řád je normou, která veřejnosti není určena.

Velikost, umístění a typ školy

Tato kritéria posuzování řádů jsou spojena s možným vyhodnocením, zdali jsou rozhodující pro jejich podobu. V prozatímním zhodnocení výzkumného šetření jsme se zmínili o dostupnosti školního řádu a typu školy, viz 4 soukromé školy a absence řádu na webových stránkách, což je zajímavé zjištění, které by mohlo být doplněno. Vyhodnocení a posouzení bude předmětem další části šetření.

Výchovná opatření

Součástí analýzy školních řádů se stal konkrétní pohled na výchovná opatření, která jsou ve školním řádu reflektována, a pro mnohé uživatele jsou právě ona tím nejdůležitějším. Je pravdou, že v historii školních řádů najdeme až synonymní shodu s „kázními“, kázeňskými opatřeními a školním řádem. Neodbornou veřejností je často školní řád spojován s psanými pravidly obsahujícími, jak se chovat, či nechovat, což dnešní podoba školních řádů nenaplnuje. Ve výrazném rozsahu, nepřehlednosti a přesycenosti se pravidla ztrácejí. Pro snazší orientaci především pro žáky jsou učiteli utvářena tzv. třídní pravidla, která zjednodušují a jasně formulují pravidla, kterými by se žák měl řídit. Docházíme k jistému rozporu, jaká by tedy měla být podoba řádu, tak aby naplňovala v úvodu stanovená kritéria, a přitom zůstaly naplněny všechny požadavky vyplývající z povinnosti respektovat školský zákon a další právní normy. Jedním ze zajímavých míst, které s sebou nese nejasnosti a rozpory, jsou samotné formulace výchovná opatření. Jejich přesné vymezení je možné dohledat ve školském zákoně v § 31. *Výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření. Kázeňským opatřením je podmíněně vyloučení žáka nebo studenta ze školy, nebo vyloučení*. Tato opatření jsou ovšem pro základní školu, s výjimkou ukončeného povinného vzdělání, nevyužitelné. *A další kázeňská opatření, která nemají právní důsledky pro žáka nebo studenta*. Druhy

kázeňských opatření a podmínky pro udělování a ukládání jsou stanoveny MŠMT vyhláškou č. 48/2005 Sb. v § 17. Kázeňskými opatřeními jsou: napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele a důtka ředitele školy. Častou chybou, která se vyskytla ve 24 % zkoumaných školních řádů, se zařazení sníženého stupně z chování mezi kázeňská opatření. Školský zákon jednoznačně zařazuje známku z chování do hodnocení výsledků vzdělávání a přesně definuje procesní pravidlo pro její snížení. Poměrně vysoké procento řádů pracuje je nepřesností, nebo můžeme říci, chybou. Na otázku, proč se tak děje, můžeme usuzovat z přímého dotazování u ředitelů škol, kteří vysvětlují tuto chybu buď jako neznalost, nebo jako jistou „berličku“, kterou si vypomáhají v případě, že potřebují udělit opatření posilující kázeň v tvrdším stupni. Důtka ředitele školy, která je na základní škole právě tím nejvyšším, či posledním kázeňským opatřením, ztratila svou hodnotu častým udělováním za drobné přestupky, jako je zapomínání atd. Pak je jasné, že v případě řešení šikany, jako hrubého porušení lidského soužití, na takové škole nemá důtka ředitele školy účinnou váhu. Otázkou tedy zůstává, jak tuto ožehavou situaci řešit.

ZÁVĚR

Na školní řád se můžeme dívat z mnoha stran, zkoumat nemálo kritérií, hledat celou řadu pedagogicko-psychologických souvislostí. Co ale zůstává neměnné, i když tento aspekt nemůžeme považovat za zásadu charakteru řádu, že při jeho tvorbě je výhodné uvažovat ve svobodné míře autonomie školy a jejího rozhodování. Slovy Solfronka (2006, s. 10) *Je-li školní řád akceptován uživateli jako norma svobody vlastního rozhodnutí, je účinnost jeho působení vyšší.*

Literatura

BENDL, S. 2004. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

MICHALÍK, J. 2003. Školní řády – hledisko právní, obsahové a strukturální. In *Pedagogická orientace*, no. 2, pp. 38–51. ISBN 1211-4669.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2015, čj. MSMT-10862/2015. Školský zákon. Dostupné na: <<https://www.msmt.cz/file/35220/>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu. Dostupné na: <<https://www.msmt.cz/file/35220/>>.

SOLFRONK, J. 2006. *Školní řády a řízení*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-054-X.

VESELÁ, M. 2012. Tvorba školních řádů. *Řízení školy*. [online] [cit. 7. 9. 2012] Dostupné na: <<https://www.rizeniskoly.cz/cz/kontakt.s-2.html>>.

Autor:

Mgr. Magdalena Richterová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
magdalena.richterova@pedf.cuni.cz

PhDr. Marie Linková, Ph.D.
Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
marie.linkova@pedf.cuni.cz

KÁZEŇ A ON-LINE VÝUKA BĚHEM PANDEMIE COVIDU-19

Jan Rybář

Josef Malach

Abstrakt

Príspevek se zabývá kázní při distanční on-line výuce na základních školách během pandemie covidu-19. Kázeň je důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. K efektivní výuce je nutné zajistit správné podmínky. S infekčním onemocněním způsobeným koronavirem SARS-CoV-2 došlo k uzavření škol a k přechodu na distanční on-line výuku. Školy, resp. učitelé se museli vzniklé mimořádné situaci přizpůsobit. Průzkum poukazuje na učitele a vzniklé změny v kázni, resp. nekázni. Řešení nekázně během distanční on-line výuky a možnosti učitelů (škol) ji řešit například i doplněním školních řádů o distanční on-line výuku.

ÚVOD

Hoci V březnu roku 2020 došlo ke změně denní prezenční výuky na školách, žáci a jejich učitelé se museli z důvodu bezpečnosti, resp. prevence před výskytem infekčního onemocnění způsobeného koronavirem SARS-CoV-2 přesunout do on-line prostoru, do formy distanční on-line výuky. Všechny tyto zkušenosti z jarního období, resp. druhého pololetí školního roku 2019/2020 byly novelizovány ve školském zákoně pod číslem 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25.8.2020, kde byly stanoveny pravidla pro vzdělávání distančním způsobem. Školy jsou tedy nyní povinné ve vymezených mimořádných situacích, které trvají vzhledem k popisované situaci s koronavirem SARS-CoV-2 (s pár návraty do školních lavic) už jeden rok, zajistit vzdělávání distančním způsobem a žáci jsou povinni se tímto způsobem vzdělávat (*Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*, 2020). Pro žáky i učitele se takto svět obrátil úplně naruby – distanční vzdělávání, žádné chození do školy. Ještě před tímto stavem by nikoho nenapadlo, že dojde ke změně zažitého způsobu vzdělávání a distanční on-line výuka patřila spíše do světa idejí a jiných trendů vzdělávání. (Śliwerski, 2015) Vzniklá mimořádná situace přinesla i úplně jiný pohled na kázeň ve výuce, co trápilo učitele během běžného školního vyučování ve třídách se změnilo na (ne)kázeň v on-line prostoru. Problémy spojené se znalostmi a obsluhou počítačů při zavádění distanční on-line výuky (informační nekázeň spojená s obsluhou IT), pasivní nekázeň spojená s nepozorností, dochvilnost na on-line výuku, monolog učitele až nepřítomnost žáků, ale také podhoubí pro podvody při zpracovávání úkolů, nebo u testování a zkoušení získaných znalostí. Při distanční on-line výuce se tedy učitelé dostali postupně do jiné formy kázně, resp. nekázně během on-line vyučovacího procesu.

KÁZEŇ

Kázeň chápeme jako soubor pravidel pro disciplínu, poslušnost a pořádek, která se opírají o společensky nastavené normy (*Juvenilia Paedagogica 2020*, 2020). I Stanislav Bendl (2011) kázní rozumí vědomé dodržování zadaných a přijatých norem. Školní kázeň definuje jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učitelem a vedením dané školy. Takovou kázeň chápeme z pohledu denní prezenční výuky na školách. Viz článek „Postoje a postřehy učitelů k nekázni žáků na základních školách“ z doktorandské konference *Juvenilia Paedagogica 2020*, 2020.

Kázeň, resp. nekázeň při distanční on-line výuce je potom pro učitele na základních školách úlohou spíše informačně-technickou. Příspěvek poukazuje na vzniklé problémy a změny při

řešení nekázně během této formy distanční výuky, na možnosti učitelů (škol) takovou (ne)kázeň řešit, kdy řada škol postupně doplnila své školní řády o oblast distanční on-line výuky. Kázeň má mnoho různých forem a obecně ji chápeme jako vědomé dodržování zadaných norem chování. Jak uvádí S. Bendl (2011), tak ve společnosti a ve škole se funkce kázně prolínají, potřeba kázně stoupá s počtem lidí ve skupině, což je také případ prezenční výuky na školách. Opačný trend distanční on-line výuky potom přináší zlepšení kázně. Pokud ji však přeneseme do školního prostředí, tedy mezi učitele a žáky, kázní rozumíme vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli. Vše se změnilo s příchodem pandemie, na novou situaci museli operativně reagovat jednotliví učitelé a školy. (*Juvenilia Paedagogica 2020, 2020; Pedagogická orientace, 2004; Bendl, 2011*)

ON-LINE VÝUKA BĚHEM PANDEMIE

Náš průzkum distanční on-line výuky mezi učiteli poukazuje na vyšší náročnost přechodu na on-line výuku, radě učitelů distanční on-line výuka nevyhovuje, práce z domova je časově náročnější a na kvalitě vzdělávání se podepisuje také nedostatečný přístup žáků k technologiím. Žáci jsou po psychické stránce a stránce zájmu o výuku na tom hůře, chybí jim kontakt s vrstevníky a s učiteli, obecně se školou. Pro ¾ učitelů je příprava na distanční on-line výuku mnohem náročnější než pro běžnou prezenční výuku. Naopak učitelé kladně vnímají získání nových zkušeností v oblasti informačních technologií, naučili se něco nového. S příchodem nového způsobu výuky ovšem vnímají pokles aktivity u žáků během distanční on-line výuky. Sami učitelé říkají, někteří žáci jsou aktivní, jiní vůbec nekomunikují, u počítače vůbec nejsou. Kázeň při distanční on-line výuce má potom úplně jinou formu, každý je doma u svého zařízení. Učitel se více stává žakovým průvodcem a celkový přístup jednotlivce ke vzdělávání je více na něm (na žakově), na druhou stranu žák není rozptylován spolužáky ve třídě. Následující tabulka 1 nahlíží na výskyt (ne)kázně během denní prezenční výuky a distanční on-line výuky.

Tabulka 1: Průzkum u učitelů základních škol na výskyt (ne)kázně během denní prezenční a distanční on-line výuky.

vybraná forma (ne)kázně u žáků	denní prezenční výuka	distanční on-line výuka
dochvilnost na výuku	ne, výjimečná	ano, častá
informační nekázeň spojená s obsluhou IT	---	ano, častá
komunikační (ne)kázeň	občasná	ano, vyskytuje se
nedodržování zasedacího pořádku	občasné	---
podvody při zpracovávání úkolů	občasné	ano, hůře odhalitelné
projevy pasivní nekázně, spojené s nepozorností	ano	ano, častější výskyt než u prezenční výuky
věnování se mobilnímu telefonu	občasné	ano, časté, hůře odhalitelné
vyrušování, povídání, pokřikování	ano, časté	výjimečné*
zapomínání	ano, u domácích úkolů a pomůcek	ano, neplnění termínů v odevzdávání úkolů

* doprovázené komunikací i na jiných komunikačních platformách

Při denní prezenční výuce je logicky nekázeň žáků častějším problémem než při distanční on-line výuce, učitelé ovšem vnímají jiné problémy ve formě pasivní nekázně spojené s nepozorností, zapomínáním a plněním zadaných úkolů, dochvilnost na distanční on-line výuku, informační nekázeň spojenou s obsluhou IT, vyrušování, povídání jako nepozornost při on-line výuce je často doprovázená komunikací i na jiných komunikačních platformách mimo on-line prostředí třídy, například s využitím mobilního telefonu. Učitelé i žáci jsou schovaní za

počítačem, otázka vypnuté kamery (na druhou stranu nahrávání on-line výuky) a možnost kontroly nad plněním úkolů, nad pozorností žáků, učitel komunikuje s aktivními členy třídy, někteří si to tzv. odsedí, což ve třídě během prezenční výuky má učitel nad jejich prací v hodinách větší kontrolu. Problémem je také kvalita internetového připojení, různorodé vybavení domácností, co se týká zejména hardwarové části pro výuku.

Učitelé potom obecně vnímají vliv nekázně u žáků během prezenční i distanční on-line výuky jako faktor, se kterým se chtě-nechtě musí smířit, avšak jsou připraveni v rámci svých sil a možností s ním bojovat. Shodují se na tom, že nekázní žáků přichází o hodně času, který by mohli využít pro výuku. Nekázeň je dokáže rozhodit, nejtěžší jsou obvykle pátky, a potom blíží se konec školního roku. (Vaňkátová, 2016; Fialová, 2015; *Juvenilia Paedagogica* 2020, 2020)

Už 1 rok bez školy aneb on-line výuka během pandemie v číslech

Už je to 1 rok, co se kvůli pandemii zavřely školy, docházelo k častým změnám podmínek pro výuku. Ve školním roce 2019/2020 měli žáci 1. stupně základních škol celkem 48 dní formou distanční on-line výuky. Pro 2. stupeň základních škol (6. až 8. ročník) to vychází na 58 dní, a samostatně pro 9. ročník se jedná o 38 dní formou distanční on-line výuky. (Dorňáková, 2021) Po letních prázdninách, tedy již ve školním roce 2020/2021 se rozběhla na základních školách výuka v plném rozsahu – denní prezenční formou, žáci měli povinnost nosit roušky na chodbách a v jídelnách, tento stav ovšem skončil 12. října 2020. Ve školním roce 2020/2021 je tedy ke dni 11.3.2021 následující stav: žáci 1. stupně (1. a 2. ročník) absolvovali 28 dní distanční on-line výuky, žáci 1. stupně (3. až 5. ročník) absolvovali 70 dní distanční on-line výuky. U 2. stupně základních škol se jedná také o 70 dní distanční on-line výuky, pro 6. až 9. ročník. Opatření stále pokračují a návrat žáků do škol je v nedohlednu. (Dorňáková, 2021)

Školní řády a distanční on-line výuka

Školní řád je považován za nedílnou součást činností každé školy (Solfronk, 2006), a tak ředitelé ve svých školách do svých školních řádů postupně zapracovali změny související s uvedeným pandemickým stavem, byly například definované formy distančního vzdělávání, on-line a off-line, specifikovaná byla také organizace výuky na smíšenou, distanční a prezenční. Pro zefektivnění výuky se učitelé se svými žáky setkávali při synchronní výuce (ve stejný čas v daném vzdělávacím prostoru) a při asynchronní výuce (vlastním tempem, v čase mimo rozvrh, např. samostatná práce – vypracování úkolů). Ideální forma on-line výuky je potom v kombinaci obou uvedených způsobů. U off-line výuky se potom jedná nejčastěji o samostudium, plnění praktických úkolů, např. ve formě aplikace znalostí a dovedností v praxi. Vše vhodně doplňují konzultace. Všechna tato specifika distančního vzdělávání by měl zahrnovat také školní řád s ohledem na konkrétní podmínky školy a platného znění školního řádu. Školy do svých norem tedy nejčastěji zahrnovaly způsob komunikace, stanovení pravidel a organizace vzdělávání distančním způsobem, omlouvání neúčasti na výuce, včetně hodnocení výsledků vzdělávání s doporučením formou Metodického pokynu z MŠMT, aby bylo preferované slovní hodnocení s formativní zpětnou vazbou (*Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*, 2020).

ZÁVĚR

Príspevek shrnuje výsledky průzkumu, resp. pohled na vzniklou pandemickou situaci a její dopady na chod základních škol, s ohledem na prvky kázně, resp. nekázně, se kterou se učitelé v současnosti setkávají. Kázeň, resp. řešení nekázně během distanční on-line výuky je odlišné než v podmínkách škol, školních tříd.

Kázeň během on-line výuky v pandemii se u žáků projevuje formou pasivní nekázně spojené s nepozorností, zapomínáním a plněním zadaných úkolů, dochvilnost na distanční on-line

výuku je také častým problémem, informační nekázeň spojená s obsluhou IT se ze začátku přechodu na on-line výuku také často projevovala. Komunikační nekázeň žáků, vyrušování, povídání jako nepozornost při on-line výuce je často také doprovázená komunikací mimo hlavní komunikační prostředí s učitelem, například s využitím mobilního telefonu, nebo počítače formou jiných aplikací. Žák je v pohodlí domova a učitel nedokáže efektivně působit jako při prezenční výuce, zejména u nižších ročníků základních škol je potřebná kooperace na výuce také s rodiči. Distanční on-line výuka není špatná věc, ale prezenční výuku nikdy nenahradí, v budoucnu by především ve vyšších ročnících mohla být vhodným doplňkem výuky, např. i pro žáky, kteří třeba nemohou po určitou dobu školu navštěvovat.

Literatura

BENDL, S. 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 260 p. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDL, S. 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 202 p. ISBN 978-80-7387-432-2.

DORŇÁKOVÁ, T. 2021. *Rok bez školy. Které ročníky postihlo omezení výuky nejvíce - Seznam Zprávy* (seznamzpravy.cz) [online]. 2021 [cit. 2021-03-11]. Copyright © 1996–2021, Seznam.cz, a. s. Dostupné na: <<https://www.seznamzpravy.cz/clanek/rok-bez-skoly-ktere-rocniky-postihlo-omezeni-vyuky-nejvice-146718>>.

FIALOVÁ, M. 2015. *Metodika pravidel chování na ZŠ* [online]. Brno, 2015 [cit. 2020-03-14]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.

Juvenilia Paedagogica 2020 [elektronický zdroj]: aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov: zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou/ editor: Andrej RAJSKÝ. - Trnava: Trnavská univerzita v Trnave - Pedagogická fakulta - Katedra pedagogických štúdií, 2020. - 1 CD-ROM. - ISBN 978-80-568-0337-0.

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. 2020. Praha : MŠMT, 2020. 24 p.

BENDL, S. 2004. Proměny školy, vzdělávání a výchovy. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole., In *Pedagogická orientace*, no. 3. 1. vyd. Brno: Česká pedagogická společnost 2004, ISSN 1211-4669.

SOLFRONK, J. 2006. *Školní řády a řízení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2006. 42 p. ISBN 80-7372-054-X.

ŚLIWERSKI, B. 2015. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oicyna Wydawnicza Impuls. 2015. 432 p. ISBN 978-83-7850-279-1.

VANĚKÁTOVÁ, E. 2016. *Měření školní kázně z pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol s použitím metody ukotvujících vinět* [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-03-12]. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.

Autoři:

Mgr. Ing. Jan Rybář
Wydział Nauk Pedagogicznych
Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław
Polska
e-mail: janrybar@email.cz

doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava
Česká republika
e-mail: josef.malach@osu.cz

ROZVOJ KULTÚRY PODPORUJÚCEJ MYSLENIEV PODMIENKACH ŠKOLY

Jozef Sopoliga

Abstrakt

V práci rozoberáme koncept kultúry myslenie podľa R. Ritchharta v podmienkach školy. Zaoberáme sa parametrami takejto kultúry, jej vzťahu k vytváraniu predpokladov pre rozvoj dispozícií myslenia a vzťahu k porozumeniu, ktoré je výsledkom dobrého myslenia. Diskutujeme možnosti nastavenia akčného výskumu, nastavenia vzdelávania a reflexie učiteľov, ako aj dopadov takejto vzdelávania na zmenu tak u učiteľov ako aj u žiakov.

ÚVOD

V súčasnej dobe je veľmi populárnym pojmom kritické myslenie, dovolíme si však tvrdiť, že nám v školách často chýba priestor pre rozvoj myslenia ako takeého. V tomto prípade máme na mysli tak kreatívne myslenie (otvorená myseľ, zvedavosť), reflektívne myslenie (rozvoj metakognícií), ale rovnako ako aj kritické myslenie (hľadanie podstaty problému, pravdy, snaha o hlboké porozumenie, strategické a skeptické uvažovanie a pod.) (porov. Ritchhart, 2002, s. 27).

V súčasnosti v našich školách naďalej pretrváva transmisívny spôsob vyučovania (Kember & Kwan, 2000). Dobrodružstvo pochybovania, zvažovanie iného pohľadu, podstúpenie rizika ísť kožou na trh a zviditeľňovať svoje myslenie, riskovať omyl je vo veľkej miere eliminované a myslenie je iba pomocná disciplína vzdelávania. Dobre to vystihuje citát z Didaktiky fyziky (Ferko, 1988, s. 67 in Demkanin, 2018 s. 150): „Pri klasifikácii a hodnotení žiackych vedomostí zisťujeme, že prevažná časť žiakov veľmi dobre odlišuje a zapamätá si z prebraného učiva to podstatné. Ak žiakovi pri odpovedi zlyhá pamäť, pomáha si myslením a ak nezaberie myslenie vynorí sa pripomienka podporená predstavivosťou a myslením“.

Je otázkou, či sme sa v podmienkach slovenského školstva za viac ako 30 rokov posunuli v tomto smere, keď napr. Šeďová, Sedláček, & Švaříček, (2016) vo svojej štúdií zameranej na dialogické vyučovanie argumentujú, že napriek rozsiahlym štúdiám podporujúcim dialogický prístup (priamo súvisí s rozvojom myslenia), v našich školách naďalej pretrváva „transmisívny model vyučovania kedy učiteľ žiakom predstaví isté množstvo faktov a následne kontroluje, či sa ich naučili“.

V súčasnosti je základný výskum v oblasti metakognícií pomerne rozvinutý (porov. Kovalčíková & Runčáková, 2020). Naďalej však (nielen na Slovensku) pretrvávajú ťažkosti s premostením teórie a praxe a vyhodnocovaním dopadov implementácie nových vyučovacích stratégií sledujúcich posilňovanie metakognícií študentov, podporujúcich ich rozvoj myslenia so zameraním na hlboké pochopenie. Pozitívom je, že už dnes evidujeme viacero štúdií zameraných na implementáciu koncepcie kultúry myslenia s mimoriadne pozitívnymi výsledkami (Washington International School 2009-2011; Wesley College v Melbourne, Austrália, 2007-2008; St. Leonard's College v Melbourne, Austrália, 2015-2018 a i., in Ritchhart, 2020).

Kultúru myslenia R. Ritchhart (2011) definuje ako "miesto, kde skupinové ako aj individuálne myslenie je vnímané ako hodnota, je viditeľné a aktívne podporované ako súčasť bežnej, každodennej skúsenosti všetkých členov spoločenstva". R. Ritchhart (2002; 2011; 2015; 2020) si v svojich prácach kladie dôležité otázky: Ako vyzerá dobré myslenie? Je možné naučiť myslieť? Ak áno, ako? Čo má spoločné dobré myslenie s dobrým vzdelávaním? Ako vyzerá

kultúra, ktorá podporuje myslenie? Hľadá na ne odpovede nielen v teoretickej rovine, ale najmä v rovine dopadov na prax. V našej práci sa zaoberáme práve implementáciou koncepcie kultúry podporujúcej myslenia podľa R. Ritchharta v podmienkach Evanjelickej spojenej školy v Martine (ďalej len „ESSMT“).

DÔLEŽITÉ POJMY

Okrem dôležitých pojmov ako je myslenie resp. dobré myslenie, kultúra myslenia a jej rozvoj je dôležité venovať pozornosť dvom ďalším pojmom: pojmu porozumenie („understanding“) a pojmu dispozícia („disposition“), pretože myslenie by malo viesť k porozumeniu a niet porozumenia bez myslenia. Budovanie dispozícií myslenia by malo viesť k dobrému mysleniu. Osvetlime si bližšie tieto pojmy.

Porozumenie

R. Ritchhart (2002, s. 222) sa pri definícii pojmu porozumenie odvoláva na Jerome Brunera (1973), ktorý porozumenie popisuje ako „schopnosť ísť za hranicu podaných informácií tým, že použijeme naše zručnosti a poznanie v nových okolnostiach a pri tvorbe nových myšlienok“, pričom ďalej poznamenáva, že aby sme dosiahli takýto druh porozumenia („understand“), „musíme byť zapojení do myslenia. Pričom hovoríme o porozumení, ktoré zdôrazňuje skúmanie tém z mnohých uhlov pohľadu, budovanie prepojení, spochybňovanie skrytých predpokladov, hľadanie aplikácií a vytváranie pre učiaceho sa nových výstupov“.

Môžeme konštatovať, že porozumenie sa musí prejavovať v činnosti, malo by byť v tejto činnosti zviditeľňované a zároveň rozvíja či posúva poznanie novým smerom. Práve tento komponent „prejavov porozumenia“ („performance of understanding“) je súčasťou „Rámca vzdelávania pre porozumenie“ (Blythe, 1994), ktoré je zamerané na rozvoj porozumenia. Ďalšími komponentmi tohto rámca sú generatívne témy, ciele zamerané na porozumenie a neustále hodnotenie.

Na rozdiel od konceptu Bloomovej taxonómie Ritchhart tvrdí, že porozumenie nie je iba jeden z typov kognitívnych procesov, ale je hlavným výsledkom myslenia: „Porozumenie nie je nejakým predpokladom pre aplikáciu, analýzu, hodnotenie a syntézu, ale je ich výsledkom“ (Ritchhart, 2011, s. 7). Práve rozvoj porozumenia cez zviditeľňovanie myslenia je jedným z očakávaných výstupov pri rozvoji kultúry myslenia v našom výskumno-aplikačnom projekte na pôde Evanjelickej spojenej školy v Martine (ďalej len „ESSMT“).

Dispozícia

Druhým dôležitým pojmom v koncepte rozvoja kultúry myslenia sú dispozície¹ myslenia („thinking disposition“), ktoré sú chápané inak ako v štandardnom diskurze vývinovej psychológie.

Pod dispozíciou v našom ponímaní budeme chápať „psychologický element, ktorý má tri časti: inklináciu („inclination“), vnímavosť alebo citlivosť („sensitivity“) a schopnosť („ability““ (Perkins, Jay, & Tishman, 1993).

R. Ritchhart (2002, s. 21) predstavuje užšiu definíciu dispozícií myslenia ako „tie vlastnosti, ktoré oživujú, motivujú a smerujú naše schopnosti k dobrému a produktívnemu mysleniu a sú rozpoznateľné v našich frekventovane preukazovaných a dobrovoľných vzorcoch správania. Dispozície nielenže usmerňujú naše strategické schopnosti, ale tiež pomáhajú aktivovať relevantné vedomosti, dostávajú tieto vedomosti do popredia, aby lepšie osvetlili príslušnú situáciu práve vtedy, keď je to treba“.

¹ Ide o špecifické chápanie pojmu dispozícia, ktoré sa líši od bežného úzu v diskurze vývinovej psychológie, v rámci ktorého sa dispozície považujú za vrodené, vopred dané anatomicko – fyziologické zvláštnosti nervovej sústavy, zmyslov a pohybového aparátu.

Dobré myslenie sa chápe ako myslenie „v správnom čase s oddanosťou k pravde a dôkazom, k tvorivosti a rôznym perspektívam, k správnym rozhodnutiam a k trebným riešeniam.” (Ritchhart & Perkins, 2005).

Ako kľúčové myšlienkové dispozície by mali byť rozvíjané (zoznam nie je konečný): 1) kreatívne myslenie (otvorená myseľ, zvedavosť), 2) reflektívne myslenie (rozvoj metakognícií), ale rovnako ako aj 3) kritické myslenie (hľadanie podstaty problému, pravdy, snaha o hlboké porozumenie, strategické a skeptické uvažovanie a pod.) (Ritchhart, 2002, s. 27).

Otázkou je, či sa dajú myšlienkové dispozície naučiť. R. Ritchharta (2021) tvrdí, že “myšlienkovým dispozíciám nemôžeme naučiť, musíme ich k inkulturovať”, pričom tento princíp odkazuje na Vygotského (1978) tvrdenie, že „deti vyrastajú do intelektuálneho sveta, ktorých je okolo nich“, či na zhrnutie vlastného niekoľkoročného výskumu tvrdiac, že „kultúra je najlepší učiteľ dispozícií“ (Ritchhart & Perkins, 2014, s. 787). To je práve jedným z cieľom našej práce – vytvoriť kultúru, ktorá by podporovala rozvoj myslenia a dispozícií myslenia. K tomu je potrebné vystaviť školu a jej členov 8 silám, ktoré podporujú rozvoj takejto kultúry.

CHARAKTERISTIKA KULTÚRY PODPORUJÚCEJ MYSLENIE PODĽA R. RITCHHARTA

R. Ritchhart (2015) popisuje 8 síl, ktoré by mali byť vo vzájomnej súhre a ktoré by sa mali navzájom dopĺňať, aby došlo k rozvoju kultúry podporujúcej myslenie. Vo svojej práci (Ritchhart, 2015) ich charakterizuje takto:

1. Očakávania - rozpoznávanie ako naša presvedčenie ovplyvňuje naše správanie
Od školy by sme mali očakávať, že sa v nej budú žiaci aktívne učiť. Od žiakov by sme nemali očakávať iba to, aby mali nami zadané úlohy dokončené, alebo aby úspešne vykonali predpísané testy. Zamerať by sme sa mali na to, aby u žiakov došlo k pochopeniu. Žiaci by sa mali stávať viac nezávislými ako závislými na vedení učiteľom, či jeho inštrukciách. Mali by byť viac posilňovaní ako kontrolovaní. Chyba je príležitosťou k učeniu sa a nie príležitosťou k trestaniu.

2. Jazyk - jeho schopnosť priniesť posolstvo, ktoré formuje naše myslenie
Učiteľia si zámerne všimajú rozpoznávajú a pomenúvajú či podporujú rozmýšľanie a učenia sa žiakov, zároveň žiaci preukazujú rovnaký spôsob správania sa. Učiteľia podporujú žiakov v identifikácii sa s predmetom štúdiu: napr. nehovoríme o fyzike, ale na hodinách fyziky demonštrujeme prácu fyzikov - sme fyzici.

3. Čas - učenie sa majstrovstvu je viac ako iba byť svedkom niečoho
Vytvárame priestor a čas na myslenie, čas na otázky, čas na zachytenie vlastných myšlienok a aktívne to podporujeme. Riadime energiu žiakov, ale aj vlastnú energiu spôsobom, aby sme podporili myslenie.

4. Osobný príklad - vidieť seba očami žiakov
Žiaci vidia našu zvedavosť, náš záujem a tiež autenticnosť ako mysliteľov, učiacich sa, členov učiaceho sa spoločenstva a lídrov. Učiteľ sám preukazuje zvedavosť, záujem o preberanú tému, či obsah, je schopný reflexie vlastnej činnosti a demonštruje to. Vytára v triede učiacu sa komunitu, ktorej je on súčasťou.

5. Príležitosti - obsahy podporujúce učenie sa
Zatiaľ čo očakávania sa zameriavajú na myslenie, príležitosti sú vlastne nástrojom, ako tieto očakávania budú zrealizované. Musíme vytvoriť bohaté a podnetné príležitosti pre žiakov, aby mohli myslieť. Jadrom je vytvorenie alebo výber vhodných obsahov podporujúcich myslenie. Vhodný obsah musí byť podporený zmysluplnou interakciou s ním. V triede vytvárame priestor na učenie sa, rast a tvorivosť viac ako na splnenie úloh. Vytvárame priestor na to, aby došlo k zmene v mylných predstavách („misconceptions“). Vytvárame príležitosti na zaoberanie sa

dôležitými konceptami a tiež príležitosťami na zváženie iných uhlov pohľadu. Vytvárame priestor na zapojenie sa všetkých.

6. Rutiny - zaužívané postupy a prostriedky ako komunikovať a riešiť problémy
Rutiny podporujúce myslenie sa stávajú novou štruktúrou ako riešiť problémy, ako riadiť triedu, ako spolu komunikovať, ako sa učiť a ako rozmýšľať o svojom vlastnom myslení. Je to vlastne nový vzor správania sa v triede v zmysle: "takto to my robíme". Eliminujú nepredvídateľnosť toho, čo sa deje v triede.

7. Interakcia - utužovanie vzťahov a posilňovanie učiacich sa
Učiteľ prejavuje hlboký záujem o spôsob, ako žiaci rozmýšľajú, vytvára priestor na rozmýšľanie, vzájomné aktívne počúvanie sa a otázky.

8. Prostredie - využívame prostredie na podporu myslenia a učenia sa
Ide o usporiadanie nábytku a dispozícií v triede, aby boli inšpiratívne a aby podporovali učenie sa a myslenie či už individuálne alebo skupinové.

KRÁTKA HISTÓRIA ROZVOJA KULTÚRY MYSLENIA NA ESSMT

Pilotná fáza

Myšlienkou rozvoja kultúry myslenia sa na ESSMT zaoberáme od roku 2016, kedy autor tohto článku a zároveň riaditeľ školy začal experimentovať so zavádzaním myšlienkových rutín a zviditeľňovaním myslenia (Ritchhart, 2011) na hodinách fyziky v druhom ročníku bilingválneho gymnázia, ktoré je súčasťou ESSMT. V rámci pilotného overovania (Sopoliga, 2021a) nových postupov bola zároveň získavaná spätná väzba od žiakov na spomínaný prístup. Cieľom pilotovania bolo tiež získať osobnú skúsenosť (Sopoliga, 2021b) so zavádzaním nových postupov vo vyučovaní a zároveň zistiť, kde môžu byť potenciálne problémy pri aplikácii týchto postupov v rámci celej školy. Dopadovou skupinou bolo 58 žiakov v dvoch triedach. Novým spôsobom – použitím myšlienkových rutín bolo odučených minimálne 12 hodín v triede. Bola urobená zmena v prístupe k žiakom pri zadávaní a vyhodnocovaní laboratórnych prác, žiaci dostali spätnú väzbu na svoju prácu individuálne s následnou možnosťou opravy, bol využitý 3. aspekt kultúry myslenia - práca s časom (Ritchhart, 2015).

Jedným z problémov, ktorý autor silne vnímal prostredníctvom spätnej väzby od žiakov bola závislosť žiakov na vedení a inštrukciách učiteľa, čo môžeme zhrnúť do žiackeho výroku: „potrebujeme poznámky“. V tomto momente došlo k stretu dvoch kultúr. Kultúra, ktorá verí, že učiteľ je tu na to, aby nás naučil a my (rozumej žiaci) sme tu na to, aby sme sa naučili iba to, čo nám učiteľ povie, že je dôležité. Toto by sme mohli nazvať kultúrou závislosti. Oproti nej stojí kultúra, kde vzdelanie je osobným vlastníctvom a čas strávený na hodine nie je vlastníctvom školy či učiteľa, ale mojím (rozumej žiackym) vlastníctvom.

Druhým problémom bol nesúlad medzi spôsobom vedenia hodín a hodnotením žiakov. Na jednej strane boli žiaci na hodinách vedení k premýšľaniu, spolupráci, aktívnemu prístupu ako aj počúvaniu počas diskusií, na druhej strane boli učiteľom žiaci hodnotení na základe testov, kde prevažovali úlohy prvej úrovne (zapamätanie a jednoduché aplikovanie vedomostí).

Tretím problémom bola intenzita a rozsah. 12 hodín z cca 66 hodín vyučovaných v priebehu roka dáva dobrý základ k postupnému rozvoju kultúry podporujúcej myslenie a porozumenie, ale bez rutínnej praxe celej školskej komunity sa zoslabuje predpoklad trvalej a udržateľnej zmeny.

Výstupmi z pilotného testovania (Sopoliga, 2021b) sú video ukážky z hodín, písomné materiály a dokumentácia žiackeho uvažovania počas hodín, v písomnej forme zachytené reakcie žiakov a údaje zo spätnej väzby žiakov. V rámci tejto fázy bola nadviazaná spolupráca s International School of Amsterdam, kde úzko spolupracujú priamo s R. Ritchhartom na rozvoje kultúry myslenia.

Fáza rozširovania personálnych kapacít pre implementáciu kultúry myslenia

V školskom roku 2017/2018 riaditeľ a zástupkyne pre 1. stupeň ZŠ a gymnázium absolvovali online vzdelávanie týkajúce sa rozvoja kultúry myslenia na Harvardskej univerzite, ďalší 3 kolegovia sa zapojili do online vzdelávania týkajúceho sa používania myšlienkových rutín. Súčasťou vzdelávania bola zakaždým spoločná reflexia spôsobu vzdelávania v rámci školy: napr. reflexie akú školu som zažil a akú školu chceme pre svojich žiakov, pokračujúc analýzou očakávaní, s ktorými učitelia vstupujú do tried a akým príkladom sú pre svojich žiakov resp. čo demonštrujú svojim správaním v triedach. Ďalej sme sa zaoberali jazykom, ktorý používajú pri poskytovaní spätnej väzby, či hodnotení žiakov. Analyzovali sme vlastné vyučovanie z pohľadu príležitostí, ktoré vytvárame pre žiakov, aby mysleli a ako fungujú myšlienkové rutiny na našich vyučovacích hodinách.

Spôsobom, akým bol vedený celý kurz, demonštrovali učitelia z Harvadu, resp. vedeckí pracovníci projektu Zero (2018), čo sa myslí pod kultúrou myslenia a ako sa rozvíja. Napr.: 1) na kurze sa nemohli zúčastniť jednotlivci zo školy, iba skupiny s minimálne tromi členmi, lebo autori sú presvedčení, že učenie sa nie je iba osobná vec, ale sa deje v dialógu, 2) prebiehala neustála reflexia t.j. my v našej školskej skupine sme reflektovali svoje prístupy vo vzdelávaní a presvedčenia, prezentovali sme ich iným skupinám a následne sme robili reflexiu navzájom. Lektori kurzu robili súhrn zo všetkých diskusií. 3) zmena sa nedeje na kurze, ale v pedagogickej praxi – ako účastníci kurzu sme museli neustále robiť reflexiu svoje práce prostredníctvom vzájomných hospitácií ako aj hospitácií iných kolegov.

Epizódy z reflexie našej školskej praxe

V rámci online kurzu autor realizoval analýza vybraných dvoch síl vytvárajúcich kultúru myslenia pomocou tzv. snímkovanie tried, ktoré spočíva v tom, že pozorujúci príde na cca 7 min do triedy, krátkym pozorovaním získa informácie o tom, čo sa deje v triede a odchádza. Využíva sa vlastný pozorovací hárok. V priebehu 45 min tak vie pozorovateľ urobiť približne 4 snímky rôznych hodín.

Autor realizoval dve kolá snímkovania, ktoré poodkryli stav a kultúru školy v oblasti očakávaní, ktoré máme ako učitelia, jazyka, ktorý používame vo vzťahu k žiakom. Učitelia vopred vedeli, že niekto z vedenia školy môže prísť na hodinu, no nevedeli, či príde práve k nim, ani kedy to bude. Na škole je zaužívaný spôsob hospitácií bez upozornenia vopred.

V prvom kole snímkovania bolo cieľom zistiť ako sú žiaci zapojení, ako participujú, ako navzájom interagujú. Vykonali sme 8 snímok na 2 vyučovacích hodinách za sebou na 5 rôznych predmetoch. Z pozorovaní nám vyšlo, že napriek tomu, že polovica žiakov bola aktívne zapojená, na 7/8 snímok boli zadávané úlohy nízkej úrovne náročnosti, nevytváral sa priestor na premýšľanie a žiaci neboli k nemu povzbudzovaní, nemuseli argumentovať a väčšinou opakovali už povedané. Dialóg prebiehal formou „ping-pongu“ medzi učiteľom a žiakom, nie medzi žiakmi navzájom. Na 4/8 snímok žiaci pracovali individuálne, 3/8 ako celá trieda, 1/8 nepracovali (neboli zapojení) vôbec.

V druhom kole bolo cieľom zistiť, ako sú žiaci či učenie zamerané, či je zamerané na povrchné alebo hlboké učenie sa, či vieme identifikovať nezávislé chovanie sa žiakov, ako prebieha hodnotenie žiakov učiteľom - či je zamerané na fixné alebo rastové nastavenie mysle (Dweck, 2015). Pri analýze snímok sme si kládli otázku: Čo svojimi výrokmi učiteľ demonštruje? Aké očakávania má od žiakov? Ako reaguje na otázky, ktoré do triedy prinášajú (nezávislí) žiaci? Ako im dáva spätnú väzbu? Tieto otázky by mali byť podnetom na reflexiu a hľadanie riešení v rámci školy či už predmetových komisií alebo metodických združení, nie podnetom pre vedenie školy na to, aby prijalo sadu nejakých opatrení.

Bolo vykonaných 8 snímok počas 2 za sebou nasledujúcich vyučovacích hodín na 5 rôznych predmetoch.

Príklady z niektorých hodín (U=učiteľ, Z=žiak):

Príklad 1: Hodina slovenského jazyka, 7. ročník

Na tabuli je myšlienková mapa, v strede slovo láska, žiaci generujú slová, ktoré sa im spájajú s láskou. Následne p. učiteľka dopíše ďalšie slová: bosá (láska), najčistejšia (láska) a žiaci majú vygenerovať ďalšie slová, ktoré sa im s takouto charakteristikou lásky spájajú. Pracujú samostatne a potom to zdieľajú s celou triedou.

Z: Ja som dala zima k slovu bosá, lebo sa mi to spája s chladom podobne, ako sa mi teplo spája s radosťou.

U: Dobre.

[Žiačka zdôvodňuje svoj výber slova, čím zviditeľňuje svoje myslenie. Učiteľka nevyžaduje hlbšiu úvahu od žiačky. Potenciálny návrh na zmenu: žiaci mohli svoje výsledky úvah najprv prebrať a zdôvodniť vo dvojiciach a až potom spolu ako trieda (myšlienková rutina „rozmyšľaj-zdieľaj sa vo dvojici-zdieľajme sa spolu“. Nebol priestor na reakciu ďalších žiakov na príspevky od iných žiakov, čo by mohlo viesť k prehĺbeniu diskusie. Chýbala reflexia ďalších žiakov na to, čo ich spolužiaci vymysleli.]

Po zdieľaní nasledovalo čítanie textu z učebnice, ktorý sa týkal lásky a jej charakteristiky.

[Vyučovanie podnecovalo žiacku zapojenosť, aktivitu a premýšľanie. Potenciál pre prehĺbenie porozumenia, ktorý je v žiačkinej odpovedi prítomný by sa mohol posilniť napr. použitím spomínanej myšlienkovej rutiny, textu z učebnice a následnou výzvou pre žiakov vytvoriť z poznaného nový konštrukt.]

Príklad 2: Hodina matematiky, 6. ročník

U: Nejaké otázky k domácej úlohe?

Z: Môžem zotrieť tabuľu?

[Na tabuli je nejaký nápis – meno nejakého neznámeho človeka, pani učiteľka to nepostrehla, žiaci sa uškrnuli, keď to zbadali]

A môžem sa niečo spýtať? Máme označiť uhly na všetkých stranách?

[Žiačka kreslí pretínajúce sa priamky a vyznačuje všetky uhly, ktoré je tam možné označiť oblúkom. Žiačka reaguje smelo, nezávisle a sebedovo.]

U: *[Odpovedá na otázku, ktorú žiačka nepoložila. Odpovedá hneď, vysvetľuje, ale neobráti sa na ostatných žiakov v triede, či sú schopní odpovedať na spolužiačkinu otázku alebo nie. Prevezme kontrolu, ostatní žiaci sa iba dívajú, nie sú zapojení do procesu.]*

Z: Nevadí, že som to takto urobila?

[Vyžaduje si spätnú väzbu, demonštruje nezávislosť.]

U: Nie.

Z: Nechápem ako to myslíte.

U: *[Bez odpovede na predchádzajúcu otázku] Vedel každý?*

[U. nevyužila túto situáciu na rozvoj myslenia, nezávislosti žiakov ani nedala priestor na hodnotenie/sebahodnotenie žiakov, resp. poskytovanie si spätnej väzby navzájom. U. je presvedčená, že musí ona zodpovedať každú otázku.]

Príklad 3: Hodina evanjelického náboženstva, 5. ročník

Témou hodiny je história Biblie, kedy bola napísaná, ktoré má časti, na tabuli je časová os s vyznačením pred naším letopočtom a v našom letopočte.

Po výklade nasleduje:

U: Zajtra ma to bude zaujímať na písomke.

[Čo tým vlastne žiakom p. uč. hovorí? Aké očakávania tým žiakom demonštruje? Že sa to učia iba pre písomku, alebo to má aj iný význam?]

P. učiteľka kladie otázky: Kedy sa začala písať Biblia. *[Väčšina otázok je zameraných na vedomosť.]*

Z: Ako je možné, že ona to má takto?

U: To sme kreslili minule, myslela som, že tomu rozumiete.

[U. demonštruje svoju presvedčenie, že keď niečo vysvetlila resp. že to prebrali, že teraz tomu už žiaci rozumejú.]

V pozorovaniach sa nespomína žiadne hodnotenie zo strany učiteľov, pretože na žiadnej hodine neprebehlo. Neprebehlo ani hodnotenie či sebahodnotenie žiakov. Ak predsa len došlo k nejakému hodnoteniu, väčšinou učitelia komentovali žiacku prácu slovami ako výborne alebo super.

Systematizovanie procesov učiteľskej reflexie resp. sebareflexie má potenciál zlepšovania vyučovacieho procesu. V našom prípade to chceme systematicky začleniť v rámci projektu KEGA – Didaktické reflektívne komunity (č. 004TTU-4/2020), realizovaného na Katedre pedagogických štúdií PdF TU.

Systematizovanie procesov zmeny

V roku 2018/2019 sme začali veci systematizovať. Projekt rozvoja školy budovaním kultúry podporujúcej myslenie sa stal súčasťou strategického rozvoja školy. Implementáciu sme začali vytvorením skupiny učiteľov, ktorí by participovali a boli nositeľmi zmeny. Vytvorili sme skupinu s názvom INS (skratka pre inovatívnu skupinu), ktorej cieľom bolo budovanie kapacity, ktorá by viedla k zmene kultúry školy, ako to bolo formulované vo vízii školy. Pri manažmente zmeny sme sa inšpirovali C. Danielson (2016). Členmi INS skupiny sú zástupkyne jednotlivých stupňov vzdelávania na našej škole (od materskej školy po gymnázium), vedúci predmetových komisií a metodických združení a školská psychologička. V rámci INS plánujeme prejsť jednotlivé parametre kultúry myslenia a aplikovať ich vo vyučovaní pričom dôraz budem klásť na vzájomné dávanie spätnej väzby a reflexiu.

V školskom roku 2021/22 a nasledujúcich rokoch by sme chceli venovať pozornosť vybudovaniu rozsiahlych príležitostí pre myslenie a hlboké porozumenie prostredníctvom reštrukturalizácie učiva v parametroch ako uvádza Blythe (1994). V tejto súvislosti je potrebné sa venovať aj zmene v hodnotení žiakov.

OTÁZKY OPERACIONALIZÁCIE VÝSKUMU VZNIKU KULTÚRY PODPORUJÚCEJ MYSLENIE A JEJ DOPADOV

1. Cieľom dizertačného výskumného projektu bude overiť možnosti implementácie koncepcie kultúry myslenia a jej výsledky vo výchovno-vzdelávacom procese v ESSMT. Predpokladáme, že úspešnou implementáciou tejto koncepcie dosiahneme u žiakov druhého stupňa základnej školy a gymnázia rozvinutie hlbokého pochopenia a aktívneho záujmu o príležitosti k mysleniu a učeniu sa a zvýši sa motivácia žiakov k osobnému rozvoju a miera ich sebaregulácie v učení sa. Zároveň sa u učiteľov zvýši využívanie a podpora foriem a metód aktívneho učenia sa žiakov.

2. V problematike operacionalizácie týchto konštruktov existuje viacero výskumných stratégií a metód: kvalitatívne analýzy pojmových máp ako produktov myslenia o myslení u študentov (Ritchhart et al., 2009); nástroje pre posudzovanie úrovne metakognitívnych schopností žiakov (prehľadovo viď Kovalčíková & Runčáková, 2020); nástroje pre reflexiu zavádzania koncepcie kultúry myslenia do tried (Sebahodnotiaci hárok; nástroj Moja reflexia a ST Survey COT V1 (Ritchhart, 2011)); škály sebaregulácie v učení sa (Déci et al., 1991); pozorovanie hodín, tzv. snímkovanie; príp. s kritickým odstupom môžu byť zahrnuté tiež výsledky štandardizovaných porovnávacích testov (Monitor 5 a 9, Komparo a pod.) a pod., hoci si uvedomujeme, že kvalitatívne rozdiely v niektorých prvkoch metakognícií spomenuté testy nedokážu identifikovať a nie je jednoduché ich kvantifikovať.

Náš výskum bude mať charakter akčného výskumu, ale dôležité budú aj exploratívne kvalitatívne zistenia z procesov vzdelávania učiteľov.

Do celkového metodologického projektu je prirodzene potrebné zväziť a zahrnúť aj otázky sprostredkujúcich premenných. Výzvou samotného merania bude uistenie sa, že učitelia samotní sú nastavení tak, že sú vo svojich prístupoch zameraní na hlboké pochopenie žiakov, podporujú nezávislosť (sebareguláciu) žiakov a ich triedy sú miestami vzájomnej spolupráce. Ďalším metodologickým limitom nášho výskumného dizajnu je nemožnosť zovšeobecniť zistenia na širšiu populáciu vzhľadom na aplikáciu koncepcie iba na jednej škole. Prácou však môžeme aspoň pripraviť pôdu pre výskum reprezentatívneho charakteru. Rozšírenie záberu nášho projektu na ďalšie školy možno perspektívne uvažovať v rámci projektu KEGA – Didaktické reflektívne komunity (č. 004TTU-4/2020), realizovaného na Katedre pedagogických štúdií PdF TU.

3. Realizovať školenia ďalšieho vzdelávania učiteľov zamerané na nadobudnutie zručností potrebných pre aplikáciu kľúčových prvkov koncepcie kultúry myslenia do vyučovacieho procesu.

4. Priebežne vyhodnocovať kvalitatívne a kvantitatívne zmeny a zistiť dopady zavádzania koncepcie na uvedené závislé premenné: rozvoj hlbokého pochopenia a kultivácie kreatívnych postup žiakov, rozvoju aktívneho záujmu o príležitosti k mysleniu a učeniu sa, motivácie žiakov k osobnému rastu a sabaregulácii, využívanie a podpora foriem a metód aktívneho učenia sa žiakov u učiteľov, indikátory triednej kultúry myslenia.

5. Očakávanými výstupmi našej práce budú:

- a) štúdia o relevantných zmenách tak u učiteľov ako aj študentov v súlade s načrtnutým teoretickým konceptuálnym rámcom;
- b) používanie prístupu zviditeľňovania myslenia (napr. používaním myšlienkových rutín) bude mať merateľné dopady na: hlboké učenie sa; schopnosť štruktúrovane rozmýšľať; zapojenosť (aktívne učenie sa) žiakov; konštruktívnu zmenu v chápaní rol učiteľa a žiaka; skvalitnenie formatívneho hodnotenia a skvalitnenie učenia sa žiakov, ktoré sa odrazí aj na v štandardizovaných testoch.

Do septembra 2021 by sme chceli pracovať na spresnení a operacionalizácii nasledovných konštruktov, ktoré vstupujú do komplexnosti zmeny na škole:

Potenciálne sledované konštrukty výskumu vo vzťahu k žiakom

Dopadovou skupinou budú žiaci 2. stupňa a gymnázia.

Sledované parametre	Poznámka, príklad alebo náčrt ukazovateľa
Kvantitatívne a kvalitatívne vyhodnocovanie:	
Hlbokého porozumenie, hodnotenie myslenia žiakov	Sledovanie ukazovateľov pomocou mapy porozumenia (Project Zero - Harvard Graduate School of Education, 2015), (Ritchhart, Ron Ritchhart, 2013)
Kultivácia kreatívnych prístupov	Hospitácie, snímkovanie tried (Ritchhart, 2020a)
Rozvoju aktívneho záujmu o príležitosti k mysleniu a učeniu sa	Zviditeľňovanie svojho myslenia prostredníctvom myšlienkových rutín a dokumentácie svojho procesu myslenia.
Nezávislosť (sebareguláciu) žiakov	Škály sebaregulácie v učení sa (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991)
Rozvoj metakognície	Nástroje pre posudzovanie úrovne metakognitívnych schopností žiakov (prehľadovo viď Kovalčíková & Runčáková, 2020, (Ritchhart, My Thinking Profile, 2012) alebo (Ritchhart, 2011a) (Ritchhart, 2011a)
Schopnosť štruktúrovane myslieť	Použitie, aplikácia a vyvolanie myšlienkových rutín pri riešení problémov. Pozorovanie cez hospitácie, snímkovanie tried (Ritchhart, 2020a), video ukážky z hodín
Zapojenosť (aktívne učenie sa) žiakov	Hospitácie, snímkovanie tried (Ritchhart, 2020a), video ukážky z hodín

Vedľajším sledovaným parameterom sú výsledky v štandardizovaných testoch Monitor 5, 9 a Maturita.

Potenciálne sledované konštrukty vo vzťahu k učiteľom

Dopadovou skupinou budú učitelia, ktorí sú súčasťou INS.

Sledované parametre	Poznámka, príklad alebo náčrt ukazovateľa
Zmena v postojoch a nastavení učiteľov:	
Vo svojich prístupoch zameraní na hlboké pochopenie žiakov a rozvoj myslenia.	Sledujeme napr. prvú voľbu a inklináciu k výberu foriem a metód práce učiteľa, použijeme sadu otázok z (Ritchhart, 2017). Od učiteľa očakávame, že bude sám, zameraný na rozvoj myslenia, reflexiu a metakogníciu, sledujeme to napr. pomocou štruktúrovaných alebo neštruktúrovaných rozhovorov s učiteľmi. Využijeme k tomu priamo analýzu zo stretnutí INS.

Konstruktívnu zmenu v chápaní rol učiteľa a žiaka.	Sledujeme napr. prvú voľbu a inklináciu k výberu foriem a metód práce učiteľa, mieru zapojenia sa žiakov do vyučovacieho procesu (napr. sledujeme čas aktivity učiteľa a žiakov)
Využívanie a podpora foriem a metód aktívneho učenia sa žiakov.	Zameranie sa na používanie myšlienkových rutín prostredníctvom hospitácií a video ukážok.
Ďalej budeme sledovať:	
Skvalitnenie formatívneho hodnotenia a skvalitnenie učenia sa žiakov.	Napríklad práce P. Blacka (Black, et al., 2004; Dolin, et al., 2018).
Všeobecné parametre kultúry podporujúcej myslenie tak vo vzťahu k učiteľom ako aj žiakom.	Dotazníky podľa Ritchharta (2015, 2017).

Vedľajší sledovaný parameter sú výsledky v štandardizovaných testoch Monitor 5, 9, Maturita.

ZÁVER

Otázky, ktorým sa určite nevyhneme a bude ich treba zodpovedať sú: Aký je dostatočný čas na to, aby rozvoj tejto kultúry podporujúcej myslenie skutočne viedlo k rozvoju dispozícií k mysleniu u žiakov? Aký je dostatočný čas a efektívny postup na to, aby škola prešla transformáciou akú sme načrtli vo vízii školy, kedy myslenie je podporované všetkými členmi školského spoločenstva a je to každodenná skúsenosť. V tejto súvislosti je kľúčové zachovať motiváciu učiteľov k takejto zmene, keďže dopady zmeny sa očakávajú v dlhšom časovom horizonte.

Aktuálnou výzvou je, ako sa dá takáto kultúra budovať aj počas online resp. dištančného vzdelávania počas korona krízy?

Rozsah sledovaných parametrov je veľký a v priebehu realizácie výskumného projektu budú redukované podľa organizačných a analytických možností.

Ďalšou z výziev je hodnotenie žiakov, či preštrukturovanie obsahov tak, aby stali príležitosťou pre žiakov k rozvoju myslenia a zároveň im umožnili hlboké pochopenie v parametroch ako uvádza Blythe (1994). Perspektívnym v tejto oblasti sa zdajú aj práce Marzana a jeho tímu (2011), Tishman (1994), Erickson a spol. (2017) a Gini-Newmana a Casa (2018). Očakávanou zmenou je aj posun v presvedčení a postojoch učiteľov t.j. pýtame sa či dôjde k zmene v očakávaniach, ktoré kladú učelia na žiakov, posunú sa od prístupu zameraného na plnenie úloh (napr. vyplňanie pracovných listov) k pochopeniu, od povrchných vzdelávacích stratégií k stratégiám, ktoré vedú k hlbokému porozumeniu, či od podpory fixného nastavenia mysle k rastovému nastaveniu mysle u žiakov.

Literatúra

Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. 1993. In *Merrill-Palmer quarterly*, vol. 39, no. 1. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/232462299_Beyond_Abilities_A_Dispositional_Theory_of_Thinking>-

BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., WILLIAM, D. 2004. Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. In *Phi Delta Kappan*, vol. 86, no. 1, pp. 8-21.

BLYTHE, T. 1994. *The teaching for understanding guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

BRUNER, J. S. 1973. *Going beyond the information given* (Beyond the Information Given . vyd.). (J. Anglin, Ed.) New York.

DANIELSON, C. 2016. *Talk About Teaching! Leading Professional Conversations*. Thousands Oaks, CA: Corwin.

- DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., & RYAN, R. M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. In *Educational Psychologist*, vol. 26, pp. 325-346. Dostupné na: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf>.
- DEMKANIN, P. 2018. *Didaktika fyziky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/profile/Peter_Demkanin/publication/328614725_Demkanin_P_Didaktika_fyziky_pre_studentov_magisterskeho_studia_ucitelov_v_praxi_Physics_Education_for_Pre-Service_and_In-Service_Physics_Teachers/links/5bd8a21792851c6b279a2a5b/De>.
- DWECK, C. C. 2015. *Nastavenie mysle*. Bratislava: Citadella.
- ERICKSON, H. L., LANNING, L. A., FRENCH, R. 2017. *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- FERKO, P. 1988. *Základy didaktiky fyziky*. Bratislava: SPN.
- GINI-NEWMAN, G., CASE, R. 2018. *Creating Thinking Classrooms: Leading Educational Change for This Century*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- KEMBER, D., KWAN, K. P. 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In *Instructional Science*, pp. 469–490.
- KOVALČÍKOVÁ, I., RUNČÁKOVÁ, I. 2020. Diagnostika metakognitívnych schopností a exekutívnych. In *Pedagogicka.sk*, vol. 11, no. 2, pp. 91-106. Dostupné na: <<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-11/cislo-2/studia-kovalcikova.pdf>>.
- MARZANO, R. J., PICKERING, D. J., HEFLEBOWER, T. 2011. *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, IN : Marzano Research.
- PERKINS, D. N. 2014. *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. San Francisco : Jossey-Bass.
- PERKINS, D. N., JAY, E., TISHMAN, S. 1993. Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. In *Merrill-Palmer quarterly*, vol. 39, no. 1. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/232462299_Beyond_Abilities_A_Dispositional_Theory_of_Thinking>.
- PERKINS, D., RITCHHART, R. 2004. When is good thinking? In DAI, D. Y., STERNBERG, R. J. *The educational psychology series. Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, pp. 351–384. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PERKINS, D., TISHMAN, S., RITCHHART, R., DONIS, K. 2000. Intelligence in the Wild. A Dispositional View of Intellectual Traits. In *Educational Psychology Review*.
- Project Zero - Harvard Graduate School of Education*. 2015. Dostupné na Internete: Understandig Map: <http://www.pz.harvard.edu/resources/understanding-map>
- Project Zero*. 2018. Cit. 2018. Dostupné na: <<http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/All9Booklets%281%29.pdf>>.
- RITCHHART, R. 1997. *Thinking dispositions: Toward clarifying a construct*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- RITCHHART, R. 2002. *Intellectual Character: what it is, what it matters, and how to get it*. San Francisco : Jossey-Bass.
- RITCHHART, R. 2011. *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

- RITCHHART, R. 2011a. *Thinking Map Assesment*. Dostupné na: <https://www.ronritchhart.com/s/Thinking-map-assess-06_V4.pdf>.
- RITCHHART, R. 2012. *My Thinking Profile*. Dostupné na: <<https://www.ronritchhart.com/s/My-Thinking-Profile.pdf>>.
- RITCHHART, R. 2013. *Ron Ritchhart. Guidelines for Assessing Thinking*. Dostupné na: <<https://www.ronritchhart.com/s/Guidelines-for-Assessment-of-Students-Development-as-Thinkers.pdf>>.
- RITCHHART, R. 2015. *Creating Cultures of Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RITCHHART, R. 2017. *Assessing a Culture of Thinking through the 8 Cultural Forces*. Dostupné na: <https://www.ronritchhart.com/s/Assessing-a-Culture-of-Thinking_2017.pdf>.
- RITCHHART, R. 2020a. *Conducting Cultures of Thinking. Snapshot Observations*. Dostupné na: <<https://www.ronritchhart.com/s/CoT-Snapshot-Observations-V3.pdf>>.
- RITCHHART, R. 2021. Dostupné na: <<https://www.cultures-of-thinking.org/>>.
- RITCHHART, R., CHURCH, M. 2020. *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RITCHHART, R., PERKINS, D. N. 2005. Learning to Think: The Challenges. In MORRISON, K. J. *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (Cambridge Handbooks in Psychology. vyd., pp. 775-802. Cambridge University Press.
- RITCHHART, R., PERKINS, D. N. 2014. In SAWYER, K. *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, pp. 775-802. New York: Cambridge University Press.
- RITCHHART, R., TURNER, T., HADAR, L. 2009. Uncovering students' thinking about thinking using concepts maps. In *Metacognition Learning*, no. 4, pp. 145-159.
- SOPOLIGA, J. 2021a. *Kultúra myslenia*. Dostupné na: <<https://sites.google.com/essmt.sk/kulturamyslenia>>.
- SOPOLIGA, J. 2021b. *Vyhodnotenie projektu "Aby myslenie bolo viditeľné"*. Dostupné na: <<https://sites.google.com/essmt.sk/kulturamyslenia/projekt-ki-aby-myslenie-bolo-vidite%C4%BEn%C3%A9/vyhodnotenie-projektu?authuser=0>>.
- ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVAŘÍČEK, R. 2016. Teacher professional development as a means of transforming student. In *Teaching and Teacher Education*, pp. 14-25.
- TISHMAN, S., PERKINS, D. N., JAY, E. 1994. *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Autor:

Mgr. Jozef Sopoliga
 Katedra pedagogických štúdií
 Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
 Priemyselná 4, 918 43 Trnava
 e-mail: jozef.sopoliga@essmt.sk

ANALÝZA POCITU KOMPETENTNOSTI V PRÍRODOVEDE V KRESBÁCH ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Žaneta Staníková

Abstrakt

Ambície pracovať v budúcnosti vo vede u žiakov ovplyvňujú viaceré faktory a nie len faktor nezáujmu o prírodné vedy, ale napríklad aj to, že sa žiaci necítia dostatočne kompetentní venovať sa vede v ich budúcom štúdiu alebo kariére. Táto skutočnosť je vo veľkej miere ovplyvnená spôsobom výučby prírodovedných predmetov, ktorý je v prevažnej miere orientovaný na učiteľa a nie na aktívne získavanie poznatkov žiakmi prostredníctvom aplikácie induktívnych postupov vo vyučovaní. Cieľom štúdie bolo zistiť, v akých situáciách sa žiaci primárneho vzdelávania cítia počas vyučovania prírodovedy najviac kompetentní. Použitou metódou bola metóda spontánnej obsahovej kresby u žiakov primárneho vzdelávania. Kresby sme vyhodnocovali z hľadiska rôznych situácií, v ktorých sa žiaci vo vede cítia kompetentní, s dôrazom na hľadanie prvkov vedeckých postupov aplikovaných do vzdelávacieho procesu v kontraste k prvkom tradičného postupu vzdelávania.

ÚVOD

Pre vedu je typické špecifické myslenie, prostredníctvom ktorého meníme svoje poznanie a tvoríme nové. Nástrojom vedy je vedecký výskum, ktorý sa vyznačuje špecifickým algoritmom, ktorý začína identifikáciou výskumnej otázky, pokračuje hľadaním dôkazov, formulovaním vysvetlení založených na dôkazoch, spájaním vysvetlení s vedeckými poznatkami a zdôvodňovaním vysvetlení. Už dieťa mladšieho školského veku dokáže realizovať primerane korektné vedecké skúmanie, ktoré vyžaduje od dieťaťa realizáciu základných krokov výskumného postupu, napr. kladenie vedecky zameraných otázok, hľadanie dôkazov, formulovanie vysvetlení založených na dôkazoch, spájanie vysvetlení s vedeckými poznatkami a zdôvodňovaním vysvetlení (National Research Council, 2000). S takýmto súborom spôsobilostí môžu následne žiaci pochopiť skutočnú podstatu javov. Prírodovedné vzdelávanie má byť zamerané aj na spoznávanie procesu, pomocou ktorého sa prírodovedné poznanie tvorí – pomocou vedy, keďže učenie sa vede prostredníctvom výskumných činností vystavuje žiakov takému druhu vzdelávania, ktoré je analogické s prácou vedca a napomáha tak žiakom rozvíjať hlbšie porozumenie vedy, ktoré zahŕňa nielen rozvoj predstáv o vede, ale do adekvátnej miery aj rozvoj spôsobilostí vedeckej práce. Takýto stav možno nadobudnúť aplikáciou induktívnych vzdelávacích činností do vyučovania, prostredníctvom ktorých žiaci nepreberajú poznatky od učiteľa, ale samy sa aktívne podieľajú na konštruovaní svojho poznania. Pozorujú, rozoberajú a analyzujú preberanú tému, diskutujú o nej a na základe výsledkov a zistení samy identifikujú princípy, postupy a pravidlá daného problému, teda indukujú záver.

Realita vyučovania prírodovedných predmetov na Slovensku je však iná. Aj napriek tomu, že sa induktívny spôsob výučby prírodovedných predmetov dostáva stále viac do povedomia učiteľov, deduktívny spôsob výučby u nás neustále prevláda. To, že spôsob výučby ovplyvňuje nie len záujem žiakov, ale i pocit kompetentnosti v budúcnosti sa venovať vede, preukázalo už viacero realizovaných štúdií. Napríklad v štúdiu Archer et al. (2010) bolo zistené, že pri výbere ďalšieho štúdia alebo kariéry sa žiaci necítia kompetentní „robiť vedu“ a Carlone & Johnson (2007) preukázali, že pozitívne autentické skúsenosti s vedou pomohli vybudovať pocit kompetentnosti a sebavedomia vo vede, čo môže prispieť k dlhotrvajúcemu záujmu o vedu aj v oblasti výberu povolania. Neexistuje však zhoda v tom, čo znamená autentická „školská

veda“. Braund & Reiss (2006) tvrdia, že autentická „školská veda“ by mala poskytovať také skúsenosti, ktoré v čo najväčšej miere zodpovedajú činnostiam, ktoré realizujú vedci v skutočnej vede, pričom takéto skúsenosti by mali zahŕňať úlohy zamerané najmä na aktívnu činnosť žiakov. Ak žiaci dostanú príležitosť zažiť autentický výskum v škole, môže to mať pozitívne účinky na ich predstavy o vede a práci vedcov, čím sa preklenie priepať medzi „školskou vedou“ a realitou profesionálnej vedeckej kariéry, čo sa následne pozitívne prejaví v profesijných aspiráciách detí.

Uvedený nesúlad sa prejavuje napríklad tým, že ak od žiakov požadujeme aby opísali, prípadne zakreslili ľubovoľnú situáciu na hodine prírodovedy, väčšina z nich zakresľuje učebnicu prírodovedy, prípadne seba ako si píše poznámky, pričom nespájajú aktivity realizované na hodinách prírodovedy s prácou vedca. Aj napriek tomu, že realizácia praktických aktivít je pre žiakov preferovaný spôsob učenia, realita vyučovania nemá veľa spoločného s tým, čo by skutočne chceli robiť.

Z uvedeného vyplýva, že ak sa nezmení prístup vo vyučovaní prírodovedných predmetov, ktorý by posilnil vieru v žiacke schopnosti realizovať výskumné aktivity, nezmení sa ani miera aspirácií žiakov k štúdiu prírodných vied vo vyšších stupňoch vzdelávania. Problém, ktorému v prírodovednom vzdelávaní čelíme, teda nespočíva v nízkej atraktivnosti prírodovedných predmetov, ale napríklad aj v pocite nekompetentnosti žiakov realizovať výskumné aktivity.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Už niekoľko desaťročí sa pedagogická verejnosť venuje problematike neustáleho poklesu záujmu o vedecko-technické odbory. Existuje však pomerne málo výskumov, ktoré by z kvalitatívneho hľadiska objasňovali názory žiakov na vedu a vedeckú prácu. Značný počet dôkazov hovorí, že v porovnaní s inými školskými predmetmi sa tie prírodovedné premietajú do žiackych profesijných aspirácií minimálne (Jenkins & Nelson, 2005; Lyons, 2006; Osborne & Collins, 2001; Sjøbeg & Schreiner, 2005). Zároveň viaceré štúdie dokazujú, že žiaci prejavujú o vedu záujem, avšak tieto výsledky boli preukázané len u respondentov do 10 rokov a to len s malým rozdielom medzi pohlaviami (Murphy & Beggs, 2005). S pribúdajúcim vekom záujem o vedu klesá a prehľbuje sa aj rozdiel v záujme o vedu medzi pohlaviami a to najmä v poslednom ročníku základnej školy. Keďže nezáujem o vedu sa signifikantne prejavuje v poslednom ročníku základnej školy, kedy si žiaci vyberajú budúce smerovanie v ďalšom štúdiu, považujeme skúsenosti detí s vedou pred 14. rokom za hlavný určujúci činiteľ rozhodnutia o štúdium vedy vo vyšších stupňoch štúdia (Langdon et al., 2011).

Vyššie uvedené argumenty nás vedú k formulácii zámeru a cieľa štúdie. Štúdia je zameraná na preskúmanie pocitu kompetentnosti vo vede u žiakov primárneho vzdelávania s cieľom zistiť, v akých situáciách sa žiaci primárneho vzdelávania cítia počas vyučovania prírodovedy najviac kompetentní.

Výskumná otázka, ktorou sa riadi naša štúdia je nasledovná:

- **V akých situáciách na vyučovaní sa žiaci primárneho prírodovedného vzdelávania cítia najviac kompetentní?**

Predložená štúdia predstavuje prvotný pokus zmapovania pocitu kompetentnosti v zmysle faktoru postoja dieťaťa k prírodovednému vzdelávaniu tak, aby bolo možné podľa nich relevantnejšie nastaviť ďalšie výskumné nástroje na precíznejšie preskúmanie problematiky.

METÓDA VÝSKUMU A PRIEBEH VÝSKUMU

Skúmali sme deti mladšieho školského veku, aby bolo možné identifikovať okrem iného aj vplyv systematického prírodovedného vzdelávania. Za metódu zberu dát kvalitatívneho charakteru sme vzhľadom na vek respondentov zvolili metódu spontánnej obsahovej kresby. Vzhľadom na cieľ výskumu sme sa zamerali na skúmanie nasledujúcich premenných:

- **pocit kompetentnosti** venovať sa „školskej vede“;
- **realizácia** prírodovedného vzdelávania.

Celkový počet respondentov, ktorí sa zúčastnili výskumu bol 20 a pozostával zo žiakov 1–4. ročníka základnej školy vo veku 6 – 10 rokov navštevujúcich štátnu základnú školu na Slovensku. Skúmanie prebiehalo v rámci neformálneho vzdelávania v priestoroch školy, v ktorých sa deti zvyčajne vyskytujú. Realizáciou mimo formálne vzdelávacie prostredie bol eliminovaný potenciálny vplyv učiteľa formálneho prírodovedného vzdelávania.

Vzhľadom na platnú legislatívu v oblasti ochrany osobných údajov sa výskumu zúčastnili len tie deti, ktorých zákonní zástupcovia písomne súhlasili s účasťou ich detí na skúmaní, pričom boli oboznámení so zámerom výskumného šetrenia a aj s potencionálnym spracovaním ďalších poskytnutých osobných údajov. Počas celého skúmania sme sa riadili princípmi ochrany osobných údajov vyplývajúcich z GDPR.

Žiaci boli požiadaní, aby na papier veľkosti A4 zakreslili seba pri realizácii prírodovedného vzdelávania. Presná inštrukcia pre žiakov je nasledovná: „*Pokúste sa zakresliť situáciu na hodine prírodovedy, ktorú ste niekedy v minulosti zažili a cítili ste sa počas nej sebaisto, učivu ste rozumeli, mali ste zo seba na hodine dobrý pocit a radosť z učenia sa.*“

Žiakov sme povzbudzovali, aby zakresľovali čo možno najdetailnejšie, pričom svoje kresby môžu doplniť o podrobné písomné opisy. Počas realizácie kresieb výskumník prechádzal pomedzi žiakov a pýtal sa na detailnejší opis kresieb. Celkový čas realizácie kresieb sme limitovali na 30 minút, aby sme tak obmedzili riziko kopírovania a čerpania inšpirácií od ostatných spolužiakov. Získané kresby žiakov slúžili ako dáta pre analýzu výsledkov.

ANALÝZA VÝSLEDKOV

Cieľom štúdie bolo zistiť, v akých situáciách sa žiaci primárneho vzdelávania cítia počas vyučovania prírodovedy najviac kompetentní. Pri analýze kresieb nás zaujímali najmä prvky vedeckých postupov aplikovaných do vzdelávacieho procesu v kontraste k prvkom tradičného postupu vzdelávania. Kresby poskytli škálu charakteristík, ktoré žiaci pripisujú vlastnému pocitu kompetentnosti na hodinách prírodovedy. Na základe analýzy kresieb žiakov sme identifikovali 5 rôznych kategórií kresieb (tabuľka 1), ktoré sa pokúsime bližšie charakterizovať.

Tabuľka 1: Frekvencia vytvorených kategórií

Kategórie	Počet žiakov
Kategória 1: Realizácia praktických aktivít	7
Kategória 2: Práca s učebnicou	5
Kategória 3: Vzdelávanie v prírode	5
Kategória 4: Veda spojená s povoláním	2
Kategória 5: Nezáujem o prírodné vedy	1
	$\Sigma = 20$

Kategória 1: Realizácia praktických aktivít

Do prvej kategórie sme zaradili 7 kresieb detí z 20. Tieto kresby sa vyznačovali tým, že žiaci v nich vyjadrili určitú praktickú aktivitu. Žiaci charakterizovali výskumnú činnosť vo svojich kresbách najčastejšie ilustráciou pozorovania živočíchov, zbierania prírodného materiálu alebo zbierania odpadov v prírode. V kresbách sa nachádzajú len zobrazenie objektov, ako napríklad mravce, listy, semená, ale nezobrazujú konkrétnu praktickú aktivitu alebo manipuláciu s nimi. To, čo skutočne žiaci realizovali, sme sa dozvedeli prostredníctvom doplňujúcich otázok výskumníka. Podľa žiakov, išlo najmä o pozorovanie spojené s výkladom učiteľky a na otázku

ako často takéto pozorovania realizujú žiaci odpovedali, že pozorovali len raz počas celého školského roka.

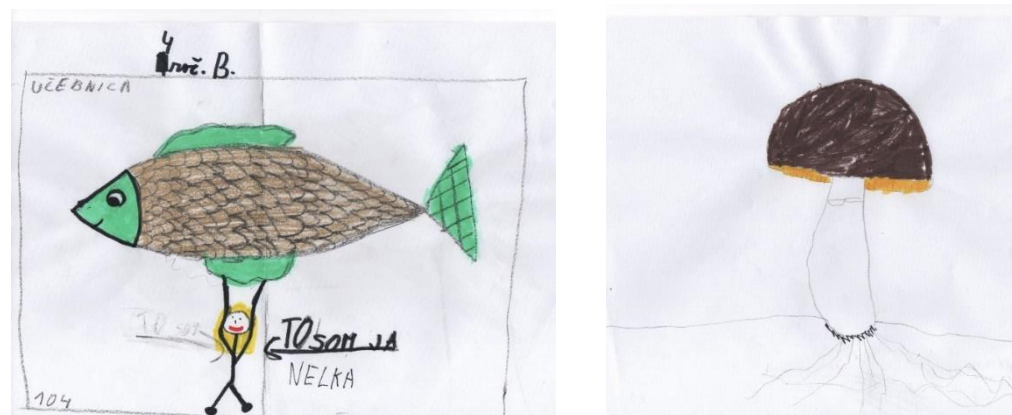
Zdá sa, že praktické, či výskumné aktivity sa pravdepodobne realizujú ojedinele, teda s procesom vedy sa deti adekvátne neoboznamujú. Je však zaujímavé, že práve pri realizácii týchto praktických aktivít sa žiaci cítili sebavedomo a vedeli si na ne spomenúť a to aj napriek tomu, že pravdepodobne nešlo o aktivity vedené indukčným spôsobom vzdelávania s využitím prvkov vedeckého skúmania.



Obrázok 1: Kresby žiakov kategórie 1

Kategória 2: Práca s učebnicou

Do druhej kategórie sme zaradili 5 z 20 kresieb. Doplnujúcimi otázkami sme zistili, že v kresbách sa odzrkadľovali najmä osobné záujmy žiakov o preberané učivo, ako je napríklad problematika rýb alebo húb. Žiaci sa prirodzene riadia svojou zvedavosťou a záujmami a snažia sa využiť svoje predchádzajúce vedomosti na pochopenie nových myšlienok alebo na riešenie problémov. Zaujímavé je, že žiaci v týchto kresbách prezentovali obsahy tak, ako ich s učiteľkou preberali z učebnice, čiže okrem toho že vyjadrili určitú preferenciu prírodovedných tém, naznačili aj spôsob, akým získavali informácie o danej problematike. Niektorí z nich zakreslili obľúbené učivo vo forme ich zobrazenia v učebnici a iní po zadaní doplnujúcich otázok výskumníka dodali, že o danom učive, ktoré zakreslili im hovorila učiteľka. Zdá sa, že žiaci tejto kategórie sa cítia kompetentní najmä v situáciách, ktoré korelujú s ich osobnými záujmami a preferenciami, pričom žiaci tejto kategórie naznačili spôsob realizácie prírodovedy tradičným spôsobom výučby súvisiaci s výkladom učiva a použitím učebnice.



Obrázok 2: Kresby žiakov kategórie

Kategória 3: Vzdelávanie v prírode

Do kategórie vzdelávanie v prírode sme zaradili 5 z 20 žiakov, keďže títo žiaci vo svojich kresbách vyjadrili súvislosť vyučovania prírodovedy s prírodou. Žiaci v tejto kategórii zakresľovali samotnú prírodu alebo jej prvky. Je zaujímavé, že najmä mladšie deti mali tendenciu umiestňovať sa do exteriéru, pričom najčastejšie zobrazovanými objektmi v ich kresbách boli slnko, rastliny a živočíchy. Táto skutočnosť sa dá vysvetliť aj tým, že žiaci prvého ročníka s predmetom prvouka nemali veľa skúsenosti v triede aj z dôvodu dištančného vzdelávania spôsobeného pandemiou COVID-19. Žiaci pravdepodobne použili ich predstavu o tom, ako by vzdelávanie prebiehalo, čo spájali možno s tým, ako prebiehali prírodovedné aktivity počas predprimárneho vzdelávania.



Obrázok 3: Kresby žiakov kategórie

Kategória 4: Veda spojená s povoláním

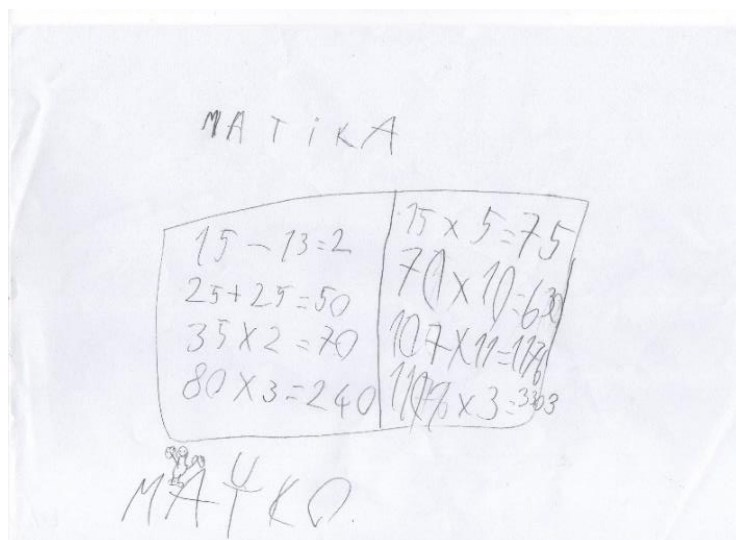
Samostatnú kategóriu vytvorili 2 z 20 kresieb, pričom žiaci v nich vyjadrovali určitú spojitosť vyučovania prírodovedy s budúcim povoláním žiakov. Na základe doplňujúcich otázok výskumníka usudzujeme, že títo žiaci nedávajú do súvisu efekt vedy v budúcnosti, ale skôr spájajú prírodné prostredie s povoláním, ktorému sa chcú v budúcnosti venovať, napr. námorník, ktorého žiak umiestnil do prírodného prostredia. Títo žiaci nie sú pravdepodobne prírodovedným vzdelávaním oslovení a nemajú oň záujem, čo potvrdili aj doplňujúce otázky výskumníka.



Obrázok 4: Kresby žiakov kategórie 4

Kategória 5: Nezáujem o prírodné vedy

Do kategórie nezáujmu o prírodné vedy sme zaradili kresbu jedného žiaka, ktorá bola špecifická tým, že vyjadrovala absolútny nezáujem o prírodovedu, pričom žiak nevedel nakresliť žiadnu situáciu, v ktorej sa cíti sebavedomý na hodinách prírodovedy. Pravdepodobne preto, sa žiak rozhodol nakresliť to, v čom sa cíti skutočne kompetentný, bez ohľadu na to, či to spadá pod prírodovedu alebo nie.



Obrázok 5: Kresba žiaka kategórie 5

ZÁVER

Cieľom štúdie bolo zistiť, v akých situáciách sa žiaci primárneho vzdelávania cítia počas vyučovania prírodovedy najviac kompetentní.

Zistili sme, že to, akým spôsobom je vyučovaná prírodoveda sa odzrkadľuje aj v tom, v akých činnostiach sa žiaci cítia kompetentní a sebavedomí. Zdá sa, že žiaci, ktorí zažili vyučovanie prírodovedných predmetov s prvkami induktívneho vzdelávania sa najviac kompetentní cítia v činnostiach, ktoré reflektujú prácu vedca prostredníctvom realizácie praktických aktivít, akými sú napríklad pozorovanie. Žiaci majú o vedu najväčší záujem vtedy, keď môžu realizovať výskumné aktivity založené na ich vlastnej investigatívnej činnosti, čo sa prejavilo v kresbách kategórie 1. Vedecké poznávanie je prirodzeným poznávaním prostredia a preto ak chceme, aby si žiaci osvojili základy prírodovedného poznania, mali by sme ich orientovať na získavanie poznatkov vedeckým spôsobom. Aby sme podporili dlhodobý záujem žiakov o vedu, musia ju veku primeraným spôsobom zažiť v škole. Dôkazy, ktoré sme v štúdiu predložili poukazujú na skutočnosť, že osobné faktory vysoko korelujú so záujmom, čo sa odzrkadlilo v kresbách kategórie 2.

Zistili sme, aké prírodovedné vzdelávacie aktivity žiaci považujú za také, v ktorých sa cítia kompetentní (pričom deti zvažovali len to, čo v skutočnosti zažívajú v škole). Žiaci, ktorí zažili aj praktické aktivity v prírodovede ich preferujú ako tie, v ktorých sa cítia istejšie. Problém je ten, že ak dané skupiny žiakov počas svojho prírodovedného vzdelávania nezažili žiadne vedecké metódy, potom ich ani nemohli reflektovať vo svojich kresbách.

Výsledky predloženej štúdie majú priamy vplyv na výučbu prírodovedných predmetov. Cieľom učiteľov prírodných vied by malo byť zvýšenie sebestačnosti a angažovanosti žiakov do vlastného procesu poznávania, aby tak žiaci nadobudli pocit kompetentnosti ísť vedeckou cestou aj pri výbere budúcej kariéry či povolania.

Literatúra

ARCHER, L., DEWITT, J., OSBORNE, J., DILLON, J., WILLIS, B., WONG, B. 2010. "Doing" science versus "being" a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. In *Science Education*, vol. 94, no. 4, pp. 617-639.

BRAUND, M., REISS, M. 2006. Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. In *International journal of science education*, vol. 28, no. 12, pp. 1373-1388.

CARLONE, H. B., JOHNSON, A. 2007. Understanding the science experiences of successful women of colour: Science identity as an analytic lens. In *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, vol. 44, no. 8, pp.1187-1218.

LANGDON, D., MCKITTRICK, G., BEEDE, D., KHAN, B., DOMS, M. 2011. *STEM: Good Jobs Now and for the Future*. ESA Issue Brief# 03-11. US Department of Commerce.

LYONS, T. 2006. Different countries, same science classes: Students' experience of school science classes in their own words. In *International Journal of Science Education*, vol. 28. no. 6, pp. 591 - 613.

MURPHY, C., BEGGS, J. 2005. Primary science in the UK: A scoping study. In *Final Report to the Wellcome Trust*. London: Wellcome Trust.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. 2000. *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.

OSBORNE, J., COLLINS, S. 2001. Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. In *International Journal of Science Education*, vol. 23, no. 5, pp. 441-467.

JENKINS, E., NELSON, N. W. 2005. Important but not for me: Students' attitudes toward secondary school science in England. In *Research in Science & Technological Education*, vol. 23, no. 1, pp. 41-57.

SJØBEG, S., & SCHREINER, C. 2005. How do learners in different cultures relate to science and technology? Results and perspectives from the project ROSE. In *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, vol. 6, no. 2, pp. 1-16.

Autor:

Mgr. Žaneta Staníková
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4
P. O. BOX 9
918 43 Trnava
zaneta.stanikova@tvu.sk

PROBLEMATIKA VÝUKY IMPROVIZACE U CHRÁMOVÝCH VARHANÍKŮ V ČR

Jan Steyer

Abstrakt

Príspevek sa zabyvá problematikou výuky improvizace u chrámových varhaníků v ČR. Nejprve zařazuje toto téma do všeobecného hudebního a historického kontextu. Následně uvádí dosavadní způsoby výuky a představuje vlastní metodiku výuky vycházející z pedagogické praxe autora, k jejímuž ověření (a následným úpravám) byly uskutečněny dva vědecké výzkumy (kvantitativní a kvalitativní), jejichž výsledky jsou zde nastíněny.

ÚVOD

Fenomén improvizace je s varhanami spojen od doby jejich vzniku ve 3. století př. Kr. (Klinda, 2000, s. 13). Již v této době byla improvizace zcela samozřejmou dovedností všech hudebníků. Improvizátoři byli v antické společnosti velmi vážení, neboť jejich inspirace se přisuzovala božím vnuknutí (Sýkora, 1966, s. 8). Nelze nezmínit text z 1. století př. Kr. nalezený v Delfách, v němž je opěvován vítěz slavných Pýthických her Antipatros z Eleutherna. Ten se proslavil právě improvizací na varhany, za kterou získal mnoho poct a privilegií (Klinda, 2000, s. 16). Z varhan se díky unikátnímu zvuku stal postupem času obřadní nástroj nejprve na dvoře byzantských císařů a od 8. stol. je doloženo jejich používání při královských ceremoniích ve Francké říši (Klinda, 2000, s. 19). O tom, jak varhanní hudba při královských ceremoniích vypadala, se sice žádné přesné popisy nezachovaly, ale s největší pravděpodobností se jednalo opět hlavně o improvizace, které svým charakterem podkreslovaly a tím i pomáhaly tvořit atmosféru obřadu. Zřejmě tomu, že se díky francké královské ceremonie odehrávaly v kostele (katedrála v Cáchách), došlo k postupnému pronikání varhan do církevního prostředí. Svůj podíl na tom měli i mniši, kteří díky své vzdělanosti patřili mezi první stavitele varhan ve středověké Evropě (Klinda, 2000, s. 19). Umění varhanní improvizace je od té doby vyžadováno při doprovodu křesťanské liturgie a improvizace tvoří zcela samozřejmou součást vzdělání každého varhaníka. Ovládání improvizace na vysoké úrovni se stále více stávalo nezbytnou podmínkou k získání varhanického postu, což potvrzují například z Benátek dochované předpisy o přísných varhanních zkouškách z konce 16. století (Klinda, 2000, s. 26–29). K velikému zlomu došlo během 19. století, kdy se na improvizaci začalo pohlížet jako na zbytečné umění, neboť nedosahuje kvalitního propracování kompozice, a navíc je ve srovnání s kompozicí pomíjivá. Kvůli tomuto přístupu se improvizace stala ve 20. století vzácností, kterou ovládalo jen několik málo hudebníků. To později vedlo k vytvoření názoru, že pro improvizaci hudebník potřebuje zvláštní talent. Přestože bylo toto tvrzení mnohokrát vyvráceno (Nedělka, 2011, s. 30), je názor o výjimečnosti improvizace dodnes živý. Další ránu varhanní improvizaci zasadila ve 2. pol. 19. stol. tzv. cecilská reforma, díky níž se výuka varhanní improvizace zredukovala do formy aplikované teorie – vypracovávání generálbasu, harmonické kadence, modulace atd. Následky výše uvedeného jsou patrné doposud. Nedůvěra v možnost výuky improvizace a nekreativní metodika postavená na aplikované teorii doposud tvoří zásadní překážky při výuce improvizace. Ruku v ruce s tím došlo logicky i k přerušení pedagogické tradice výuky. Typickým příkladem je systém hudebního školství v ČR. Přestože je jinak velmi dobře propracovaný, s improvizací se žáci mohou setkat pouze v počátcích výuky hry na hudební nástroj (Marcolová, 1983) (a to ještě z pragmatických důvodů, neboť improvizace v tomto případě často slouží jako náhradní činnost, než se žák naučí noty) a pak až na konzervatořích. Tato situace je alarmující o to více, když si uvědomíme, že improvizace

kromě rozvoje kreativity vede i k důkladnějšímu pochopení principů hudby, takže s výukou improvizace zároveň dochází ke zdokonalení činnosti interpretační. I přes tuto skutečnost se dnes hudební improvizace prakticky používá pouze v jazzové hudbě, při baletních korepeticích a v hudbě varhanní při liturgické praxi. Toto třetí odvětví je navíc zajímavé tím, že se na něm převážnou většinou podílí amatérští hudebníci. A právě ze stran amatérských chrámových varhaníků stále narůstá zájem o výuku improvizace. Tento zájem bohužel zůstává bez adekvátní odezvy. V České republice sice existuje několik hudebních kurzů, zabývajících se výukou improvizace pro chrámové varhaníky, ale poptávka stále převyšuje nabídku. Problémem je nedostatek kvalifikovaných lektorů způsobený již výše zmíněným přerušením pedagogické tradice výuky improvizace, a také absence vhodné odborné literatury (učebnice) zabývajících se varhanní improvizací. Jako lektor s mnohaletou praxí v tomto oboru jsem se rozhodl zareagovat a problematiku výuky varhanní improvizace v ČR systematicky řešit.

PROBLEMATIKA VÝUKY VARHANNÍ IMPROVIZACE

Hlavním impulzem k disertační práci s názvem „*Improvizace jako hudebně pedagogická disciplína v přípravě varhaníků pro liturgické prostředí*“ byla snaha o vytvoření učebnice improvizace určené především amatérským chrámovým varhaníkům. Jelikož již po mnoho let působím jako lektor varhanní improvizace na několika letních kurzech, absenci vhodné metodiky si intenzivně uvědomuji. Během výuky improvizace jsem se neustále potýkal se dvěma zásadními problémy, které již byly zmíněny v úvodu:

- Nedůvěra žáků v možnost se improvizaci naučit (názor, že k improvizaci je potřeba zvláštní talent)
- Metodika postavená na aplikované teorii, která zejména u amatérských hudebníků působí odrazujícím dojmem.

Pomocí vlastních zkušeností a také díky inspiraci zahraniční literatury (Hancock, 1994; Overduin, 1998) se mi podařilo definovat několik zásad výuky, díky kterým bylo možné výše uvedené problémy překonávat.

- Při výuce improvizace začít s hudbou, která není svázána klasickými pravidly (například modální improvizace). Zde lze nejlépe uplatnit tradiční poučku improvizátorů, že „v improvizaci de facto neexistuje chyba“ a pokud má hráč pocit, že chybu udělal, je nejlepší ji zopakovat.
- Je třeba nejprve vycházet z technických schopností hráče, aby se technika nestala omezujícím faktorem. Postupně lze samozřejmě techniku pomocí improvizace i rozvíjet.
- Je důležité neustále dbát na obě složky improvizace: fantazii a formu. Fantazii lze rozvíjet například tvorbou odlišných charakterů hudby a formu je možné kontrolovat počítáním při hře.
- Při výuce důsledně trvat na předem stanovených pravidlech a omezeních, neboť i technicky schopný hráč lépe rozvíjí své dovednosti pomocí hry v rámci stanovených mantinelů.
- Po improvizátorovi vždy vyžadovat i interpretační složku, neboť přednes dodá improvizaci na přesvědčivosti a zároveň je inspirujícím prvkem i pro samotného hráče.
- První veřejné improvizací pokusy je nutné si předem dokonale připravit (v podstatě se je naučit), neboť z psychologického hlediska je dobré, aby počáteční výkony dopadly dobře, jinak by měly pro další činnost odrazující vliv.

Za použití těchto zásad byl sestaven rámcový metodický postup sestávající z následujících okruhů:

- Melodická tvorba – improvizace melodické linky s jednoduchým doprovodem
- Variační tvorba – improvizální práce na základě předem zharmonizovaného podkladu
- Kontrapunktická tvorba – improvizace na bázi cantu firmu a kontrapunktická práce s tématem
- Harmonická tvorba – improvizace na základě akordických značek a generálbasu, tvorba harmonických vět, modulace, harmonizace

Není bez zajímavosti, že tento postup přesně koresponduje s dějinným vývojem evropské hudby (od monodií a jejich variací k vokální polyfonii a posléze hudbě založené na harmonickém cítění).

Za účelem maximalizace účinnosti metodiky bylo potřeba tyto postupy upřesnit a nastavit na míru cílové skupině. Z tohoto důvodu došlo k realizaci výzkumu, který měl za cíl získat co nejvíce informací o chrámových varhanících v ČR. Pomocí internetového dotazníku bylo obdrženo 218 relevantních odpovědí od chrámových varhaníků, což vzhledem k relativně malému množství lidí v této cílové skupině představuje kvantitativně velmi významný vzorek. Získaná data jsou cenná i díky tomu, že doposud nebyl žádný výzkum týkající se podobné problematiky uskutečněn.

Po analýze základních informací o samotných varhanících (věk, pohlaví, obecné vzdělání, hudební vzdělání, léta varhanní praxe, místo působení) se staly předmětem výzkumu jejich hudebně teoretické znalosti a praktické hráčské (zejména improvizální) dovednosti. Výzkum neopominul ani zpracování požadavků varhaníků stran improvizace. Výsledky nejen potvrdily, že chrámoví varhaníci pokládají improvizaci za velmi důležitou, ale také byly zjištěny konkrétní improvizální dovednosti, které varhaníci považují za klíčové pro svoji liturgickou praxi. Dále bylo zjištěno, jaké výstupy očekávají chrámoví varhaníci od výuky improvizace. Právě za účelem vytvoření vhodné metodiky improvizace pro chrámové varhaníky se výzkum neopomněl zaměřit i na metodiky v současné době používané, a to aplikované jak formou živé výuky (kurzy pro chrámové varhaníky) tak i ve formě učebnice.

Výsledky poukázaly na skutečnost, že prakticky všechny učebnice improvizace používané mezi chrámovými varhaníky v ČR (Vodrážka, 1988; Dupré, 1925; Keller, 1939) jsou pro tuto specifickou skupinu hudebníků nevhodné, neboť jsou postaveny na principu aplikované teorie, což je pro většinu chrámových varhaníků vzhledem k jejich hudebnímu vzdělání a hráčské úrovni příliš složité a technicky náročné. Velkým demotivujícím prvkem používaných učebnic je také minimální provázanost s liturgickou varhanní praxí. Ideální metodika improvizace určená pro výuku chrámových varhaníků by měla být postavená spíše na rozvoji kreativity s postupným přidáváním pravidel. Zároveň je nutné metodiku představit v co nejstručnější podobě a takovým způsobem, aby mohli žáci naučenou látku co nejdříve aplikovat při liturgii. Kromě toho je třeba neustále zdůrazňovat skutečnost, že improvizaci se lze snadno a bez problémů naučit. Toho je možné dosáhnout například stanovením určitých zásad v rámci metodiky. Ty pak pomáhají při odbourání bloku z improvizace, vzniklého právě z nerespektování výše uvedené skutečnosti.

Kromě informací důležitých pro upřesnění metodiky přinesly výsledky výzkumu i mnoho zajímavých informací o chrámových varhanících, které by mohly být použitelné například v rámci sociologického šetření a mohou sloužit jako podklad k dalším výzkumům v této oblasti. Mezi nejzajímavější zjištění patří skutečnost, že až 80 % chrámových varhaníků má vysokoškolské vzdělání (pro srovnání v ČR má vysokoškolské vzdělání 12,5 % obyvatel), chrámoví varhaníci jsou genderově víceméně vyvážení (poměr mužů a žen ve výzkumu činil přesně 60 % ku 40 %) a věková struktura chrámových varhaníků zahrnuje rovnoměrně všechny generace.

Po celkové analýze získaných dat lze konstatovat, že připravovaná koncepce metodiky odpovídá požadavkům vyplývajícím z výsledků výzkumu, a tudíž je pro chrámové varhaníky vhodná. Přesto bylo rozhodnuto ještě o dalším ověření metodiky, tentokrát na bázi výzkumu kvalitativního.

Předchozím výzkumem ověřené metodické postupy byly sepsány do formy předběžného konceptu učebnice improvizace pro chrámové varhaníky. Pomocí extrospektivního a introspektivního pozorování při letních kurzech hudby pak byla získána další relevantní data k vytvoření kvalitativní evaluace představené metodiky.

I v tomto případě výzkum potvrdil funkčnost autorské metodiky a zároveň definoval její silné a slabé stránky. Metodika byla varhaníky posouzena jako stručná a všem srozumitelná. Kladně byl ohodnocen i použitý princip metodiky postavený na rozvoji kreativity s postupným přidáváním pravidel, což pomáhá zejména při odstranění psychického bloku z improvizace. S pozitivními ohlasy se setkala provázanost metodiky s varhanní liturgickou praxí. Možnost vyzkoušet si okamžitě většinu naučených dovedností při liturgii totiž vytváří veliký motivační prvek pro zdokonalování se v improvizacím umění. Určitou nevýhodou zkoumané metodiky je její zaměření na liturgickou praxi Římskokatolické církve. Na druhou stranu lze většinu prvků použít také při obřadech ostatních církví. Jako větší problém se ukázala skutečnost, že některá cvičení uvedená v metodice jsou pro úplně začátečníky technicky obtížná. Bohužel ale není možné přizpůsobovat metodiku jen úplným začátečníkům, neboť by pak byla odrazující pro pokročilejší hráče. Tento problém lze řešit spíše sepsáním návodu k použití představené metodiky, ve kterém se žákům doporučí, aby přizpůsobili svůj průchod jednotlivými fázemi metodiky s uvedenými cvičeními také své technické úrovni. Mnohá cvičení tak mohou varhaníci – začátečníci zprvu vynechat a vrátit se k nim až později po zdokonalení hráčské úrovně.

Celkové shrnutí a zároveň největší přínos kvalitativního výzkumu spočíval v sestavení podrobného výčtu konkrétních doporučení ke zlepšení jednotlivých prvků a cvičení zkoumané metodiky. Díky tomu mohla být připravovaná metodika upravena do finální podoby učebnice improvizace pro chrámové varhaníky.

ZÁVĚR

Disertační práce „Improvizace jako hudebně pedagogická disciplína v přípravě varhaníků pro liturgické prostředí“ dokládá, že varhanní improvizace patří v oblasti liturgické hudby stále mezi živé a žádané dovednosti. I přes tento zájem ale dlouhodobě bojuje s problémy pedagogického charakteru spočívajícími v metodickém uchopení výuky, ve zohlednění potřeb disciplíny, ale také v komplexním nazírání na osobnost varhaníka. Ve většině případů se nejedná o hudebního profesionála, je tedy třeba volit takové výukové metody, které berou v potaz proporcí mezi intuicí, dovednostmi a znalostí.

Literatura:

BAŽANT, J. 1997. *Metodika klavírní improvizace*. 1.vyd. Plzeň: Eset, 268 p.

DUPRÉ, M. *Cours Complet d'Improvisation à l'Orgue. Vol 1 + Vol. 2*. 4. vyd. Paris: A. Leduc, pp. 62-138.

GAAR, R. 2003. *Orgelimprovisation – Lehrplan und Arbeitshifen*. 3. revidované vyd. Stuttgart: Carus, 184 p.

HANCOCK, G. 1994. *Improvising*. 1.vyd. New York: Oxford University Press, 163 p. ISBN 0-19-385881-9.

HLAVENKA, P. 2005. Improvizace v jazzu. In: *Hudební improvizace, sborník celostátní konference*. Praha: Česká hudební rada, pp. 53–55

HŮLA, Z. 1985. *Nauka o kontrapunktu*. 1.vyd Praha: Supraphon, 328 p. ISBN 02-001-85.

JIRÁK, K. B. 1985. *Nauka o hudebních formách*. 6.vyd. Praha: Panton, 405 p.

- JURKOVIČ, P. 2005. Improvizace na základní škole. In: *Hudební improvizace, sborník celostátní konference*. Praha: Česká hudební rada, pp. 12–14.
- KELLER, H. 1939. *Schule der Choralimprovisation*. 1. vyd. Leipzig: C. F. Peters, 74 p.
- KLINDERA, J. 2007. *Základy improvizace*. 1.vyd. Praha: ARED, 16 p.
- KOFRONĚ, J. 1981. *Učebnice harmonie*. 6.vyd. Praha: Supraphon, 195 p.
- MACDOUGALL, H. C. 1922. *First lessons in Extemporizing on the Organ*. 1. vyd. New York: G.Schirmer, 23 p.
- MARCOLOVÁ, J. 1983. *Klavírní improvizace pro děti předškolního věku a žáky 1.–3. ročníku LŠU*. 1.vyd. Praha: Panton, 36 p.
- MEDEK, I. 2005. Improvizace a její podoby v současné hudbě. In: *Hudební improvizace, sborník celostátní konference*. Praha: Česká hudební rada, pp. 2–4
- NEDĚLKA, M. 2011. *Klavír jako nástroj tvořivého rozvoje osobnosti*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 190 p. ISBN 978-80-7290-427-3.
- NEDĚLKA, M. 1997. *Příručka klavírní improvizace I*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova Vydavatelství Karolinum, 111 p. ISBN 80-7184-314-8.
- OVERDUIN, J. 1998. *Making Music: Improvisation for Organists*. 1.vyd. New York: Oxford University Press, 224 p. ISBN 0-19-386075-9
- RICHARDSON-MADELEY, A. 1922. *Extempore playing*. 1. vyd. New York: G. Schirmer, 137 p.
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SHOUTEN, H. 1954. *Improvisation on the Organ*. 1. vyd. London: W. Paxton, 59 p.
- SÝKORA, J. V. 1966 *Improvizace včera a dnes*. 1.vyd. Praha: Panton, 84 p.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. 2005. Improvizace jako prostředek sebepoznání. In: *Hudební improvizace, sborník celostátní konference*. Praha: Česká hudební rada, pp. 24–26.
- ŠŤASTNÝ, J. 2005. Problémy výuky improvizace na vysoké hudební škole. In: *Hudební improvizace, sborník celostátní konference*. Praha: Česká hudební rada, pp. 22–24.
- TŮMA, J. 2005. Výuka k umění improvizace – minulost, současnost. In: *Hudební improvizace, sborník celostátní konference*. Praha: Česká hudební rada, pp. 46–48.
- VODRÁŽKA, J. 1988. *Varhanní improvizace*. 2.vyd. Praha: Supraphon, 74 p. + LP. ISBN 80-7192-800-3.

Autor:

MgA. Jan Steyer
 Katedra hudební výchovy
 Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
 Magdalény Rettigové 4, 116 39 PRAHA 1
 Česká republika
 Email: jan.steyer@email.cz

REALIZÁCIA KOMPARATÍVNEJ ANALÝZY OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE U NÁS A V ZAHRANIČÍ

Sofia Šolcová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na problematiku outdoorovej edukácie v podmienkach primárneho stupňa vzdelávania. Naším cieľom je spracovanie a prepojenie poznatkov outdoorovej edukácie na primárnom stupni vzdelávania u nás a v zahraničí. Vymedzujeme a definujeme základné pojmy, o ktoré sa opiera outdoorová edukácia. Venujeme sa jednému z čiastkových cieľov dizertačnej práce a to komparatívnej analýze outdoorovej edukácie u nás a v zahraničí. Zoznam krajín bol vytváraný prostredníctvom svetovo etablovanej organizácie venujúcej sa outdoorovému vzdelávaniu "Outward Bound International". Jednotlivé údaje sú spracované pomocou kvalitatívnej obsahovej analýzy dokumentov, výskumov a monografií. V závere príspevku ponúkame stručné zhrnutie získaných poznatkov v predmetnej problematike.

ÚVOD

Outdoorová edukácia, ktorá sa v ostatných decéniách presadzuje v pedagogickej praxi čoraz dôraznejšie, stáva sa novým trendom vo výučbe väčšiny vyspelých krajín. Pre komplexné skúmanie predmetnej problematiky, je veľmi dôležité získať širší pohľad na outdoorovú edukáciu. Prostredníctvom analýzy dokumentov, publikácií a výskumov, dokážeme lepšie zamerať smerovanie outdoorovej edukácie, ku komplexnému rozvoju osobnosti žiaka. Pri písaní tohto príspevku mi v mysli rezonoval citát od B.F. Skinnera. "Vzdelanie je to, čo zostane, keď to, čo bolo naučené sa zabudlo". Teda možno povedať, že je potrebné využiť rôznorodé prístupy, ktoré sú v dnešnej dobe k dispozícii na to, aby vzdelávanie na školách malo pre žiakov, čo najvyššiu účinnosť. Pre účely výskumného zamerania dizertačnej práce sme vytvorili dizajn empirickej časti so stanovením výskumného problému, ktorý je zameraný na problematiku, zvyšovania účinnosti vzdelávania, prostredníctvom outdoorovej edukácie na prvom stupni základnej školy. Naša dizertačná práca je prioritne zameraná na tvorbu a overenie modelov outdoorovej edukácie v podmienkach primárneho stupňa vzdelávania. Hlavný cieľ dizertačnej práce pozostáva z troch čiastkových cieľov. Teoretické spracovanie predmetnej problematiky. Komparatívna analýza realizácie outdoorovej edukácie u nás a v zahraničí. A návrh edukačných projektov outdoorovej edukácie s využitím prvkov miestneho regiónu a overenie ich účinnosti. V predkladanom príspevku sa bližšie chceme venovať jednému z čiastkových cieľov dizertačnej práce a to komparatívnej analýze realizácie outdoorovej edukácie u nás a v zahraničí.

ZÁKLADNÉ TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY

Outdoorová edukácia disponuje významným potenciálom, keďže je schopná pozitívne vplývať na žiakov. Snaží sa minimalizovať negatívne civilizačné vplyvy, na druhej strane prispieva k rozvoju fyzickej zdatnosti, na psychiku žiaka a okrem rozvíjania rozumových schopností, pozitívne vplýva aj na rozvoj afektívnej oblasti osobnosti žiaka (Bubelíniová, Wiegerová 1999 In Kancír 2020).

Outdoorovú edukáciu môžeme realizovať vo vonkajšom prostredí, na rôznych miestach, ako napríklad na školskom dvore, v priemyselnej časti, na rôznych biómach ako lesy, močiare alebo púšte (Ford 1986).

Outdoorová edukácia môže otvoriť žiakom a učiteľom dvere do nového sveta plného zážitkov,

prijemných pocitov, nových možností ako nadobudnúť vedomosti a čo najdlhšie si ich uchovať v pamäti. Keďže ponúka nekonečné množstvo spôsobov, ako žiakom predstaviť nové poznatky a vedomosti, je vhodným nástrojom vo vzdelávaní a najmä na primárnom stupni vzdelávania, kde sa žiaci najlepšie učia pomocou zážitku a vlastnej skúsenosti.

Dôležitosť outdoorového vzdelávania opisuje Gould (2011) z viacerých pohľadov: Podporuje a rozvíja zdravie a aktívny životný štýl, ponúka možnosť fyzickej aktivity, voľnosti a pohybu, ponúka možnosť harmonicky rozvíjať medziľudské vzťahy cez striedanie, vyjednávanie a kooperáciu, podporuje pocit dôvery a spokojnosti, podporuje hlavne deti, ktoré sa učia lepšie cez zážitok a pohyb, ponúka bohaté možnosti pre fantáziu, vynaliezavosť a predstavivosť, poskytuje deťom kontakt s prírodným svetom a ponúka jedinečné skúsenosti s prírodou, počasím a ročným obdobím. Vo všeobecnosti je známe, že pobyt v prírode a na čerstvom vzduchu za každého počasia žiakom prospieva. Základom pre bezproblémové a bezpečné hodiny outdoorovej edukácie je dôležitosť plánovania aktivít a činnosti vopred. Predíde sa tak mnohým problémom (Andreasen et al. 2018).

Základom outdoorovej edukácie je vzdelávanie založené na využívaní prvkov miestneho regiónu opisuje ho Knapp a Woodhouse (2000) na danom ekologickom, politickom a geografickom obsahu typickým pre danú oblasť. Outdoorové vzdelávanie je multidisciplinárne. Spája miesto so žiakom a komunitou. Jednotlivé požiadavky predmetu v sebe zahŕňajú medzipredmetový a viacgeneračný rozmer, keďže sú priamo závislé na možnostiach komunity. Priestor na využívanie outdoorovej edukácie nám poskytujú hlavne reálne predmety prírodoveda a vlastiveda (Kancír, Madziková 2003). Predmet prírodoveda sa zameriava na elementárne poznatky o živej a neživej prírode, živočíšnych spoločenstvách a snaží sa pochopiť ich význam a dôležitosť (Podroužek 2003). Vlastiveda poskytuje komplexné poznávanie reálneho priestoru (prírodné i spoločensko-ekonomické pomery v krajine) v dimenziách od miestneho regiónu po územie celého Slovenska.

Outdoorová edukácia v prirodzenej podobe ponúka širokú škálu možností na rozvoj kreativity. Hodiny outdoorového vyučovania sa vyznačujú variabilitou v závislosti od obsahu preberaného učiva a výchovnovzdelávacích cieľov (Petlák 2004). Ak škola ponúka poznatky v hotovej podobe a žiaci ich len pasívne prijímajú, môže to viesť k prílišnému rešpektu a prijímaniu poznatkov v slepej viere. Potláča sa ich nápaditosť, tvorivosť a je zrejme, že tento prístup neprispieva k optimálnemu rozvoju osobnosti žiaka najmä kritického a tvorivého myslenie, výchovné pôsobenie je tak isto diskutabilné (Turek 1998). Dôležité je aby každá vyučovacia jednotka poskytovala priestor na pestré a tvorivé činnosti žiakov (Petlák 2004).

POČIATKY, HISTÓRIA A ZACIELENIE OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE

Outdoorové vyučovanie má svoje základy už v starovekom Grécku. Najskôr sa týkalo pohybových a športových aktivít. Neskôr, v období renesancie a osvietenstva, pristúpili turistické aktivity v prírode. Ako ostatné disciplíny a smery tak aj outdoorová edukácia sa formovala a menila hlavne v 19. Storočí. Prvým priekopníkom v tejto oblasti bol Kurt Hahn, ktorý položil základy outdoorovej edukácie. Prvé outdoorové centrum bolo založené vo Walese po skončení druhej svetovej vojny (Ford 1986). Následne na to slovenská mládež vytvorila lesnú školu, ktorá bola takmer totožná so skautingom. Spôsoby sa líšia v jednotlivých krajinách z dôvodu odlišných podmienok, kultúr a filozofií. V našej literatúre sa s pojmom "výchova v prírode" najčastejšie stretávame v publikáciách od E. T. Setona a A.B. Svojsíka, ktorí sú zakladateľmi skautských organizácií na našom území. Najviac sa však pojem "výchova v prírode" alebo "Outdoor Education" používa v odbornej literatúre v zahraničí. Tento pojem sa v posledných rokoch vyvíja a zmeny v jeho obsahu ovplyvňujú aj samotnú prax (Neumanet al., 2000).

KOMPARATÍVNA ANALÝZA VO VYBRANÝCH ŠTÁTOCH

Naším cieľom bolo pokúsiť sa o stanovenie kritérií na základe, ktorých chceme hodnotiť realizáciu outdoorovej edukácie v jednotlivých krajinách. Vytvorili sme kritéria, ktoré sa budeme snažiť vyhodnocovať v jednotlivých krajinách. Jedným zo základných kritérií považujeme vzdelávanie, či sa outdoorová edukácia realizuje formálne, respektíve neformálnym spôsobom, prostredníctvom školského prostredia, respektíve cez občianske združenia, organizácie a rôzne realizované kurzy. Ďalším kritériom je zapojenie do národného kurikula, na základe analýzy dostupných dokumentov, ktoré sú dominantne proklamačné v týchto krajinách. Ďalej sme sa zamerali na to, aký dôraz kladú štáty pri realizácii outdoorovej edukácie na rozvoj environmentálnej gramotnosti a v neposlednom rade sme sa zaujímali o preferenciu cieľov, ktoré sa zameriavajú na rozvoj kognitívnych, afektívnych a psychomotorických schopností osobnosti. Zoznam vyselektovaných a podrobnejšie detailne skúmaných krajín bol vytváraný prostredníctvom svetovo etablovanej organizácie venujúcej sa outdoorovému vzdelávaniu "OutwardBound International."

Česko-Slovensko

Na území Československa sa outdoorová edukácia formovala menila od roku 1911 pod vedením Antonína Benjamína Svojsíka. V našej literatúre sa s pojmom "výchova v prírode" najčastejšie stretávame v knihách od E. T. Setona a A.B. Svojsíka, ktorí sú zakladateľmi skautských organizácií na našom území Československa. (Neuman et al., 2000). Outdoorová edukácia bola taktiež ovplyvnená skautom, spisovateľom Jaroslavom Foglárom, jeho odkaz zahŕňa myšlienky romantiky, odvahy a mystickosti a taktiež transformuje vzdelávanie, na samo vzdelávanie. Typická outdoor aktivita v prostredí českej prírody je Tramp, označujeme ho ako voľnočasovú aktivitu v prírode, kde sa účastníci pohybujú a prespávajú vo voľnej prírode, časové trvanie sa líši. Pravou legendou v oblasti outdoorovej edukácie bol projekt Gymnasion, ktorý sa pokúšal objaviť nové formy vonkajšieho vzdelávania a možností v prírodnom prostredí. Cieľom bolo zmeniť aktivity v prírode na vzdelávanie v prírode (Parry, Allison, 2020). Škola v prírode ponúka bezprostredný kontakt s prírodou, na Slovensku má dlhoročnú históriu. V dnešnej dobe je škola v prírode nepovinná súčasť edukácie na školách. Prostredníctvom školy v prírode sa môže realizovať celodenné vzdelávanie v prostredí, ktoré je bezpečné (Kancír et al, 2020). Podpora outdoorového vzdelávania prebieha prostredníctvom projektov, ktoré podporujú materiálnu, finančnú či vzdelávaciu pomoc v oblasti outdoorovej edukácie. Vybrali sme projekty, ktoré boli zrealizované od roku 2012-2020. Sú medzi nimi Akadémia Strom života: a ich projekty Change the Grounds, Sombio, Neseď bokom a angažuj sa pri riešení problémov životného prostredia, Slovenská agentúra životného prostredia: EWOBX - portál environmentálnej výchovy, Environmentálny projekt Úsmev pre strom či Slovenská agentúra životného prostredia, ktorá realizuje Inovačné vzdelávanie a Zelená škola. Ďalším prístupom vo vzdelávaní na našom území je Lesná pedagogika, ktorú definujeme ako environmentálne vzdelávanie zamerané na spoznávanie prírody, života v lese a objavovanie prírodných tajomstiev prostredníctvom hier a zážitkov. Koncepcia Lesnej pedagogiky ako súčasť environmentálnej výchovy na Slovensku sa snaží zhodnotiť súčasný stav v oblasti lesnej pedagogiky doma i v zahraničí a následne vytýčiť ďalší smer rozvoja v nasledujúcom období. Návrh koncepcie sa opiera a nadväzuje na dôležité programové dokumenty Ministerstva pôdohospodárstva a rozvoja vidieka SR, Ministerstva životného prostredia SR a Ministerstva školstva SR a bol predložený na schválenie na Ministerstvo pôdohospodárstva a rozvoja vidieka SR. Ďalším výstupom v oblasti outdoorovej edukácie sú občianske združenia a organizácie týkajúce sa zlepšenia povedomia outdoorovej edukácie, Outdoor institute stageman, či už spomínaný OutwardBound. Jedným z fenoménov Českej republiky je Prázdninová škola Lipnice, ich cieľom je vytvárať kurzy, ktoré pomáhajú ľuďom objavovať a rozvinúť vlastný potenciál, odvahy a tvorivosť. Už viac ako 40 rokov vytvárajú jedinečnú

metódu zážitkovej pedagogiky, ktorú ponúkajú širokej verejnosti, školám a neziskovým organizáciám. Ich snahou je predstaviť učenie, ktoré môže byť iné a zábavné (Prázdninová škola Lipnice). Veľký počet rodičov sa v dnešnej dobe aktívne zaujíma o vzdelávanie svojich detí, o rôzne materské školy s alternatívnymi pedagogickými prístupmi. V Českej republike je vytvorených už viac ako 40 lesných materských škôl. V rámci Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre primárny stupeň vzdelávania sa outdoor edukácia nachádza vo vzdelávacích oblastiach Človek a príroda, kam patria predmety Prouka a Prírodoveda, Ďalej Zdravie a pohyb, kam patrí Telesná a športová výchova a Človek a spoločnosť kam patrí Vlastiveda. Jedným z možností ktoré prepájajú Outdoorovú edukáciu a školské vzdelávanie prostredníctvom školy v prírode. Podľa Neumana, Turčovej a Martina (2018) oblasť outdoorového zážitkového vzdelávania, stále trpí z kultúrnych nedostatkov vyplývajúcich z terminológie pojmov anglických a neanglických. Ukazuje sa potreba spoločného medzikultúrneho (jazykového) výskumu, ktorý umožní lepšie pochopenie týchto kontextovo špecifických rozdielov a perspektív. Zlepší výskum, výučbu a vedenie v oblasti zážitkového vzdelávania v prírode.

Európa

Ak chceme pochopiť outdoorového vzdelávania v krajinách Európy v analýze sme sa zamerali na národné učebné osnovy Anglicka, je potrebné uvedomiť si kultúru a význam výučby v prírode. Priebeh toho ako sa stalo formálnym a vládou predpísaným národnými učebnými osnovami. Zákon o reforme školstva (ERA) z roku 1988 bol významnou udalosťou, obsahu vzdelávacieho systému v Anglicku. Formalizovali sa národné učebné osnovy a vytvorili učebné osnovy pre žiakov vo veku od 5 do 16 rokov. Národný vzdelávací program Rada (NCC) (1990) zdôraznila význam skúseností s výučbou v prírode, ako by mohli významne prispieť prostredníctvom prierezovej témy. Národná asociácia pre outdoorové vzdelávanie (NAOE) vytvorila teoretické základy outdoorovej edukácie, už v roku 1970 bola výučba v prírode nástrojom ako dosiahnuť vzdelávacie ciele, prostredníctvom riadených priamych skúseností, zdrojov, učebných materiálov vo vonkajšom prostredí. Aj keď je Škótsko súčasťou Spojeného kráľovstva, má odlišnú kultúrnu identitu a samostatný vzdelávací a právny systém. Škótsko bolo jednou z prvých krajín na svete, ktorá formálne formovala outdoorové vzdelávanie. Bolo to výsledkom kombinácie faktorov: Geofyzikálne a klimatické faktory spolu s postupmi zadržiavania pôdy a využívania pôdy ustanovené v 18. storočí zabezpečili, že veľká časť škótskej vysočiny je vyludnená a bez lesov, čo vedie k vnímaniu, že oblasť je „divočina“, a preto je atraktívna pre rekreáciu v prírode. V 60. a 70. rokoch sa v Škótsku rozsiaholo rozvíjalo vzdelávanie v prírode, často formované ako fyzické outdoorové aktivity, založené na skúsenostiach s pobytom, ktoré malo medzinárodný význam (Higgins, 2007). Škótsko má bohatú tradíciu vzdelávania vo vonkajšom prostredí. Dobré štruktúrovaný prístup k vonkajšiemu prostrediu vzdelávanie v Lothians a Strathclyde v 60. a 70. rokoch priťahovalo pozornosť pedagógov z celého sveta. Využívané boli najmä v predmetoch ako geografia, dejiny, umenie, terénna biológia, environmentalistika a telesná výchova. Učenie mimo učebne sa môže uskutočňovať v školskom areáli alebo na miestnej úrovni vo vonkajšom prostredí a môže sa zamerať na celý rad vzdelávacích oblastí. Podpory životného prostredia, osobný rozvoj a fyzická aktivita. Stále pribúdajú dôkazy o tom, že existuje vzťah medzi zeleným priestorom ako sú mestské parky, otvorená krajina, lesy, pobrežie, zdravím a pohodou. V roku 2010 vládna vzdelávacia poradná agentúra vydala dokument s názvom "Curriculum for Excellence" prostredníctvom Outdoor Learning, ktorá konkrétne prepojila učebné osnovy s outdoorovým učením, s dôrazom na jeho potenciál. Mnoho škótskych mimovládnych organizácií, ako napríklad Groundsfor Learning, Eco-Schools a John Muir Trust, a vláda agentúry ako Škótske prírodné dedičstvo, Lesnícka komisia, Škótske národné parky a Sport Scotland, podporili outdoorovú edukáciu na školách, na národnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni. Učenie vonku kontrastuje s učebňou, pretože prostredie je ovplyvňované počasím, ročnými obdobiami

a časom. Krajina a pobrežné oblasti Škótska sú dôležité pre pochopenie histórie, kultúry a prírodného dedičstva. Má ústredné postavenie v poľnohospodárstve, rybolove, zelenej energii, rekreačných činnostiach, športu a cestovného ruchu, ich dôsledky pre zdravie sú významnou hnacou silou ekonomiky. V roku 2006 Vytvorili "Outdoor manifest", ktorý zdôrazňoval zapojiť vonkajšie vzdelávanie do školských osnov. Nórske "*friluftsliv*" doslovný preklad je život vonku, ktorý označuje spôsob prežívania prírody, tento pojem prepája primárny význam teda outdoorová edukácia sekundárny význam, isté kvality prepojené so skúsenosťou žiť vo vonkajšom prostredí z filozofického pohľadu. Existujú minimálne 3 prístupy ako sa snažia v Nórsku pochopiť modernú výučbu: Pedagogika pre friluftsliv, pedagogika s friluftsliv a pedagogika cez friluftsliv. Pedagogika pre friluftsliv, sa objavuje na školách, školách v prírode a na vysokých školách, je inšpirovaná environmentálnym myslením z roku 1970. Základný ideál zážitkovej pedagogiky sa zameriava na učenia pomocou skúseností a reflexie. V polovici roku 1990 sa práve zážitkové učenie ukázalo ako škola v prírode na nórskech základných školách. Pedagogika s friluftsliv definujeme ako pedagogickú prax, ktorá sa zameriava na výhody plynúce z osvojenia si praxe v prírode. zážitkové učenie je vo všeobecnosti inšpirované najmä predstaviteľmi ako sú Dewey, Kolb. Termín "*Uteskole*" alebo škola v prírode označuje pedagogický prístup k prírode, ktoré sa nemusia nevyhnutne považovať za javy alebo konkrétny význam: Škola v prírode je spôsob práce so školou, žiaci a učitelia využívajú blízke okolie a miestne komunity ako zdroj vo vzdelávaní. Uteskole zahŕňa pravidelné a ciele aktivy mimo triedu. Táto relatívne nová tradícia zahŕňa celý rad praktických, estetických a tvorivých prístupov k učeniu vrátane interdisciplinarity, používania hry, hrania rolí a dramaturgických prístupov. Pedagogika cez friluftsliv v tomto prístupe existuje z perspektívy rôznych výskumov angažovanosti v prírode, vrátane hlbších významov friluftsliv. Pre príklad sú zážitky, ktoré ovplyvňujú naše kultúrne a spoločenské interpretácie týkajúce sa konkrétneho miesta. Rôzne skupiny zažili tú istú krajinu rôznymi spôsobmi, tieto skúsenosti úplne závisia od kultúrnych aspektov. Deti sa učia objavovaním prírodných oblastí a pomocou svojej fantázie si vytvárajú a hrajú sa vo svojich vlastných imaginárnych svetoch. Friluftsliv obsahuje bohatstvo pozitívnych emócií (Parry, Allison, 2020). V realizovanom výskume Every experience matters Malone (2008) opisuje dôležitosť a význam outdoorovej edukácie, jej pozitívny vplyv a benefity na žiakoch v komplexnom rozvoji osobnosti, tento výskum spracoval štúdie zamerané na outdoorovú edukáciu na území Anglicka a Spojených štátov. Typickou outdoorovou aktivitou, ktorá je realizovaná v Anglicku a je zastrešovaná Vojvodom z Edinburghu nazýva sa Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu, skrátene DofE, je to komplexný rozvojový program, ktorý dáva mladým ľuďom vo veku 14 až 24 rokov šancu rozvinúť svoje schopnosti a charakterové vlastnosti pre reálny život, naplniť svoj potenciál a pomáha im uspieť v živote.

Svet

Prístup vzdelávania outdoorová edukácia bola časťou vzdelávacieho systému nového Zélandu už viac ako 150 rokov. Rola outdoorovej edukácie sa menila a formovala časom a zmenami v edukačnom systéme Nového Zélandu. Do roku 1940 bola outdoorová edukácia chápaná prioritne ako rekreačná činnosť, po tomto roku začali outdoorovú edukáciu vnímať so vzdelávacím zámerom. Od roku 1970 začala výučba outdoorovej edukácie v prírode podporovať zručnosti a hodnoty zamerané na budúce povolanie. Kanada je druhou najväčšou krajinou na svete a zaberá takmer polovicu severnej Ameriky. Prvý zdokumentovaný program Outdoorovej edukácie v Kanade bol Big Cove „Young Camp Men’s Christian Association“ (YMCA) v roku 1889. Tento tábor poskytoval biblické študijne a rekreačné aktivity pre deti a mládež, aby rástli na duchu, mysli a tele. Rovnako tak skautské hnutie, ktoré vzniklo v Británii sa stalo populárnym aj v Kanade začiatkom 20. rokov 20. storočia pomocou outdoorových aktivít zameraných na rozvoj morálnej a fyzickej oblasti. Outdoorová edukácia bola postupne zapojená do vzdelávacieho systému v rokoch 1950 a 1980. V roku 1999 bolo vytvorené

obsiahle národné kurikulum v histórii vzdelávania Nového Zélandu, a jeho súčasťou bol aj dokument, ktorý si každá škola vytvára sama ide o vlastné individuálne programy. Outdoorová edukácia v štátnych vzdelávacích dokumentoch je zahrnutá v Prírodovede, Sociálnych štúdiách, Environmentálnom vzdelávaní a v predmete technológie. Komplexnejšie postavenie má v predmetoch ako sú Zdravotné vzdelávanie a Telesná výchova. Cieľom je prostredníctvom vzdelávania v telesnej a zdravotnej výchove, vybudovať u žiakov vedomosti, zručnosti, schopnosti, hodnoty a motivovať žiakov robiť také rozhodnutia, ktoré prispievajú k ich osobnému blahu, blahobytu ostatných ľudí a následne aj spoločnosti ako celku. Učebné osnovy telesnej a zdravotnej výchovy sú rozdelené do siedmich kľúčových výučbových oblastí. Duševné zdravie, sexuálna výchova, životospráva, starostlivosť o telo, fyzická bezpečnosť, fyzická aktivita, športové aktivity a výučba v prírode. Konkrétne ciele oblasti výučby majú poskytovať študentom príležitosti na rozvoj osobných a sociálnych zručností, aby sa žiaci stali aktívnymi, schopnými fungovať vo vonkajšom prostredí a aby dbali na ochranu a starostlivosť o životné prostredie. Purc-Stephenson a kolektív z University of Alberta (2019) Si dali otázku či existujú špecifické kanadské spôsoby, ako realizovať outdoorovú edukáciu. Na základe ich zrealizovaného výskumu zistili, že existujú a nazvali ich "prieskumníkmi divočiny". V mnohých ohľadoch sa outdoorová edukácia v Kanade aj v súčasnosti pokúša znovu vytvoriť priestor pre prieskumníkov, ktorí sa stretávajú a musia prekonávať rôzne situácie v prírodnom prostredí, bez vymožeností súčasnosti. Slovo „prieskumníci“ označuje túžbu cestovať s ostatnými, naučiť sa a objaviť niečo nové. Divočinu chápu ako miesto, ktoré označuje nepoznané miesta vo vonkajšom prostredí. Robyn Zink z Monash University a Michael Boyesz University of Otagoonku v roku (2006) zrealizovali na 147 základných školách dotazník, ktorý sa zameriaval na podporu výučby outdoorovej edukácie v rámci celého výučbového procesu. Učitelia vo vonkajšom prostredí využívali najmä telesnú a zdravotnú výchovu, ďalej nasledovala prírodoveda, sociálne štúdie a najmenej využívali outdoorovú edukáciu v predmetoch ako umenie, technológie či matematika. Respondenti boli požiadaní, aby uviedli aktivity, ktoré realizovali so žiakmi. Zahŕňali outdoorové aktivity ako lezenie, tramping, kemping, horolezectvo či plachtenie. Ďalej označili botanické záhrady, farmy, hory, skalnaté pobrežie a mokrade, boli spomenuté rôzne mestá okolo Nového Zélandu, centrum Antarktídy, hvezdárne, umelecké galérie či múzea.

ZÁVER

Mnohí pedagógovia už v 20. storočí tvrdili a vnímali fakt, že rozhodujúcou podmienkou pre efektivitu práce vo výučbe je demokratický prístup a vzťah učiteľa k žiakom, a to počas všetkých štádií činnosti v triede, cez stanovenie cieľov učenia, plánovanie postupov vo výučbe k dosiahnutiu cieľa, voľbu konkrétnych metód, foriem, postupov a celkové zhodnotenie dosiahnutých výsledkov vo výučbe (Musil 1996). V závere ponúkame tabuľku, ktorá ponúka zovšeobecnený pohľad na outdoorovú edukáciu v jednotlivých krajinách z hľadiska kritérií, ktoré sme si pre tento príspevok vytvorili. Znak + predstavoval označenie, kedy krajina kladie dôraz na dané kritérium a pokiaľ kritérium nebolo uprednostňované alebo no nestráca sa a je v zastúpení označili sme ho znakom 0.

Tabuľka 1: Komparatívna analýza

ŠTÁTY	VZDELÁVANIE		PREFERENCIA CIEĽOV			ZAPOJENIE DO NÁRODNÉHO KURIKULA	ROZVOJ ENVIRONMENTÁLNEJ GRAMOTNOSTI
	Formálne	Neformálne	Kognitívne	Afektívne	Psychomotorické		
Slovensko	+	+	0	0	+	+	+
Česká republika	+	+	0	0	+	+	0
Škótsko	+	+	0	+	+	+	0
Anglicko	+	+	0	+	+	+	+
Nórsko	+	+	0	+	+	+	+
Nový Zéland	+	0	+	+	+	+	+
Kanada	+	+	0	0	+	0	+

Literatúra

ANDREASEN, T. et al. 2018. *Zober ma von. Ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode*. Kremnica: INAK občianske združenie. ISBN 978-80-972996-0-6.

FORD, P. 1986. *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. LasCruces: ERIC/CRESS. 15 p. Dostupné na: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>> [30.6.2015].

GAVORA, P. et al., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>> ISBN 978-80-223-2951-4>.

GOULD, T. 2011. *Effective Practice in Outdoor Learning: If in Doubt, Let Them Out!* In *Featherstone Education*. ISBN 9781408145623.

HIGGINS, P. 2007. *Outdoor education in Scotland*. In *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, vol. 2, no. 2, pp. 149-168. ISSN 17540402.

KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. 2008. *Didaktika vlastivedy*. Prešov: PF PU v Prešove, 216 p. ISBN 978-80-8068-760-1.

KANCÍR, J. et al., 2020. *Environmentálna výchova pre predškolskú a elementárnu výchovu*. Prešov: Vydavateľstvo PU. ISBN 978-80-555-2610-2.

KOZIK, T. 2017. *Scouting in East Europe*. Altmedia: Wyszaków, ISBN 978-83-927956-6-7.

MALOME, K. 2008. *Every experience matters*.

NEUMAN, J. et al. 2000. *Turistika a športy v prírode. Přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírode*. Praha: Portál, s.r.o., ISBN 80-71-78-391-9.

NEUMAN J., I. TURČOVÁ a J. MARTIN, 2018. *Czech research in outdoor experiential education*. In *Journal of outdooractivities*, vol. 11, no. 2, pp. 74-78. ISSN 1802-3908.

PARRY, J., ALLISON, P. 2020. *Experiential learning and outdoor education. Traditions of*

- Practice and Philosophical Perspectives*. Routledge: New York, ISBN 978-03-67787-79-0.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, ISBN 80-88778-49-2.
- PODROUŽEK, L. 2003. *Didaktika Prvouky a Přírodovědy pro primární školu*. Jaroslav Samek: Pelhřimov, ISBN: 80-86473-37-6.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 292 p. ISBN 80-7178-029-4.
- PURC-STEPHENSON, R. et al., 2019. We are Wilderness Explorers: A Review of Outdoor Education in Canada. In *Journal of Experiential Education*, vol. 42, no. 4, pp. 241-260. ISSN 1053-8259.
- ŠOLCOVÁ, S. 2020. Outdoorová edukácia v primárnom stupni vzdelávania. In *Študentská vedecká konferencia 2020*. Banská Bystrica, Nitra: Fakulta prírodných vied, UMB v Banskej Bystrici a Fakulta prírodných vied, UKF v Nitre. ISBN 978-80-557-1733-3.
- TUREK, I. 1998. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Edukácia, ISBN 80-88796-89-X.
- WOODHOUSE, J. L., KNAPP, C. E. 2000. *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. Dostupné na: <<http://eric.ed.gov/?id=ED448012>>. [29.6.2015].
- ZINK, R., BOYESZ, M. 2006. The nature and scope of outdoor education in New Zealand schools. In *Australian Journal of Outdoor Education*, vol. 10, no. 1, pp. 11-21. ISSN 1324-1486.

Autor:

Mgr. Sofia Šolcová
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov Slovakia
sofia.solcova@smail.unipo.sk

POSTAVENIE A VYUŽITIE LITERÁRNEJ KOMPARATISTIKY VO VZDELÁVACOM PROCESE

Lenka Štangová

Abstrakt

Príspevok vychádza z doposiaľ zistených poznatkov riešiteľky o postavení literárnej komparatistiky vo vzdelávacom procese. Jeho cieľom je priblížiť uplatnenie komparatívnej metódy pre potreby výučby národnej ako aj svetovej literatúry najmä na vysokoškolskom stupni štúdia. Autorka v príspevku zároveň načrtáva budúci výskum zameraný na využitie literárnej komparatistiky v otázke vplyvu, ktorý priniesol americký spisovateľ E. A. Poe do španielskej literatúry 19. storočia.

ÚVOD

Literárna komparatistika predstavuje súbor komplexných prístupov k literatúre na národnej, ako aj medzinárodnej úrovni. Možnosti jej využitia sa v súčasnosti vzhľadom na jej presahy do iných spoločenskovedných a prírodovedných oblastí neustále rozširujú. Aj napriek nerozsiahlému prepracovaniu tejto disciplíny v oblasti didaktiky a vzdelávania, sa jej pripisuje veľký význam a prínos predovšetkým na vysokoškolskom stupni štúdia. V príspevku sa orientujeme na podstatu vymedzenia literárnej komparatistiky ako disciplíny, jej didaktického uplatnenia, ako aj perspektívneho využitia v našom plánovanom výskume.

VYMEDZENIE LITERÁRNEJ KOMPARATISTIKY

Literárna komparatistika, označovaná aj ako „svetové náboženstvo“, má v porovnaní s inými literárnymi disciplínami značne sťaženú pozíciu (Bassnett, 1993, s. 4). Na jednej strane ju môžeme považovať za veľmi prirodzenú a implicitnú činnosť. Na strane druhej ju jej prirodzenosť častokrát oslabuje a prispieva k nejednotnému postaveniu ako aj prístupu k nej. (Hutchinson, 2018, s. 2 – 4). Pre niektorých odborníkov sa táto disciplína v minulosti vždy nachádzala v „kríze“. Iní sa nazdávajú, že krízu ešte neprekovala a trvá dodnes. (Domínguez, Saussy, Villanueva, 2015, s. 15 – 17). Anna Balakianová, bývalá predsedníčka Katedry porovnávacej literatúry na Newyorskej univerzite, považovala práve „krízu“ za najväčší hendikep tejto disciplíny. Nestotožňovala sa s jej zaužívanými prístupmi, kvôli ktorým musela komparatistika vždy reflektovať na konkrétne spoločenské, kultúrne alebo politické dianie a neustále redefinovať svoj význam a hodnoty (Balakian, 2003, s. 134). Naopak, Gerald Gillespie, profesor nemeckej literatúry a literárnej komparatistiky si myslí, že jej krízu má na svedomí najmä eurocentrické zameriavanie sa na literárny priestor (Gillespie, 2003, s. 134). Keďže sa komparatisti spolu s inými literárnymi vedcami ani dnes nedokážu zhodnúť na presnom vymedzení a uplatnení porovnávacej literatúry (t. j. literárnej komparatistiky), považujeme za nevyhnutné opísať náš spôsob chápania tejto disciplíny. Pre potreby nášho výskumu, ako aj cieľov stanovených v našej dizertačnej práci, sa na komparatistiku pozeráme ako na odbor, ktorý skúma a analyzuje všetky „prejavy literatúry“ (Corbineau-Hoffmanová, 2008, s. 14). Súčasne sa opierame o jej potenciál, ktorý jej v 21. storočí umožňuje skúmať hranice medzi „kultúrnymi regiónmi, kontextami kultúrnych svetov a mysliteľského systému“. (Svatoň, 2009, s. 32). Jej vlastnosti umožňujú čitateľovi študovať inakosť literárnych diel, zamerať sa na špecifiká minoritných jazykov, ako aj menej známych či doposiaľ nedostatočne, alebo menej preskúmaných kultúrnych kódov. Schopnosť uplatniť a vedieť využiť tzv. komparatívne myslenie, ku ktorému nami skúmaná disciplína čitateľa nabáda, považujeme za

veľmi podstatnú a neoddeliteľnú súčasť čitateľskej skúsenosti v modernom svete. Ak berieme do úvahy potrebu dnešného literárneho sveta, pozícia komparatívnej literatúry v ňom musí byť zastúpená. Stotožňujeme sa s názorom Susan Bassnettovej, ktorá tvrdí, že jej prínos je nevyhnutný, keďže ako disciplína prispieva k odstráneniu kultúrnych rozdielov a nedorozumení (1993, s. 4). Jej snaha o obsiahnutie „všetkých“ literatúr a kultúr sveta a odpútavanie pozornosti od európskej literatúry svedčí o jej „vhodnosti“ pre dnešný globalizovaný a multilingválny svet.

DIDAKTICKÉ UPLATNENIE LITERÁRNEJ KOMPARATISTIKY

Z pohľadu didaktiky a didaktizácie literárnej komparatistiky môžeme jej uplatnenie pozorovať aj v akademickej sfére. Vzhľadom na nedostatočné metodologické prepracovanie didaktických koncepcií literárnej komparatistiky, musíme vychádzať najmä z didaktizácie cudzojazyčnej literatúry, ktorá s ňou (ne)priamo súvisí. Aj napriek tomu, že sa komparatistika do programového povedomia dostala počas 19. storočia, porovnávanie resp. komparácia literárnych diel nastala už oveľa skôr. (Đurišin, 1979, s. 10 – 12). Odvíjala sa najmä od národného a literárneho povedomia danej krajiny a kultúry a postupne formovala zmeny v chápaní literatúry na národnej, ako aj medzinárodnej úrovni. Jej opodstatnenie si môžeme všimnúť predovšetkým v nadnárodnom kontexte, čím priamo ovplyvňuje výučbu cudzojazyčnej literatúry v akademickej sfére. Na slovenských vysokých školách sa výučba cudzojazyčnej literatúry uskutočňuje v študijných programoch zameraných na didaktiku cudzích jazykov, filológiu alebo preklad a tlmočenie. Vedecké spracovanie literárnej komparatistiky sa analyzuje na Ústave svetovej literatúry Slovenskej akadémie vied. Na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave môžu študenti absolvovať program Komparatistika- cudzie jazyky a kultúry, v ktorom si vyberajú dva z troch ponúkaných románskych jazykov (francúzština, španielčina, taliančina). Komparatistika môže byť zároveň súčasťou aj iných študijných programov v podobe voliteľného alebo povinne voliteľného predmetu, aj pri štúdiu svetovej literatúry.

Literárna komparatistika disponuje schopnosťou presahovať do oblastí nielen literárnych, ale aj iných vied. V dnešnom globalizovanom a prepojenom svete je aj kvôli tomu jej prínos nespochybniteľný. K výrazným prínosom tejto disciplíny v oblasti didaktiky zaraďujeme kritické hodnotenie politických a historických udalostí, ktoré do veľkej miery ovplyvnili tvorbu a recepciu literárnych diel. Chápeme ju aj ako „medzinárodného vyslanca“, ktorý podporuje medzinárodné porozumenie naprieč kultúrami a jej tradíciami (Bassnett, 1993, s.4). U študentov prispieva k budovaniu kritického myslenia, napomáha udržiavaniu mieru a vedie čitateľa (študenta) k akceptácii rozličných kultúr. V spojení s modernými technológiami sa jej prínos znásobuje (Ziolkowski, 2007, s. 45).

Z metodologického hľadiska literárna komparatistika nedisponuje dostatočne prepracovanými koncepciami na slovenskej, ako aj na zahraničnej pôde. Pre potreby nášho výskumu čerpáme z doposiaľ navrhnutých domácich a zahraničných modelov na výučbu komparácie a súčasne sa inšpirujeme aj alternatívnymi modelmi, ktoré zatiaľ neboli dostatočne overené v praxi. Vo výskume načrtnutom v ďalšej časti príspevku, berieme do úvahy doposiaľ zistené poznatky o využití ako aj relevantnosti literárnej komparatistiky vo vzdelávacom procese. Považujeme za dôležité vedieť identifikovať spôsoby, akými má ku komparácii literárnych diel prichádzať v spojitosti s inými druhmi umenia. Opierame sa najmä o interdisciplinárne a transdisciplinárne vlastnosti komparatistiky, vďaka ktorým môžeme identifikovať oveľa viac súvislostí a prepojení medzi literárnymi dielami, médiami či digitálne podporovanými žánrami (Heise, 2007, s. 1 – 7). Z didaktického hľadiska má literárna komparatistika naviesť čitateľa (študenta) k vytvoreniu vlastného postoja k prečítanému literárnemu dielu, ako aj pracovaniu s informáciami o diele v elektronickej podobe. Okrem iného ho podporuje v rozvíjaní schopnosti analyzovať a identifikovať podobnosti a odlišnosti medzi dielami napísanými perom autorov z rôznych kútov sveta. (Pressman. 2017, s. 248 – 250).

DIZAJN BUDÚCEHO VÝSKUMU

Vo výskume, ktorý odkazuje na spracovanie témy našej dizertačnej práce, sa plánujeme zaoberať literárnou komparatistikou z pohľadu amerického spisovateľa Edgara Allana Poea a jeho vplyvom na španielsku literatúru 19. storočia. Budeme tak skúmať anglofónnu a hispanofónnu oblasť literatúry, ktoré sa v literárnom a historickom kontexte vždy zaraďovali k dominantnejším literatúram. Naším cieľom je na príklade vplyvu E. A. Poea v Španielsku vytvoriť koncepciu potrebnú na výučbu hodín literárnej komparistiky.

K najdôležitejším cieľom výskumu zaraďujeme:

- Výber textov a ukážok textov dokazujúcich recepciu diela Edgara Allana Poea.
- Návrh komparatívnej metódy vo vyučovaní obsahov svetovej literatúry na príklade anglicky písanej a španielsky písanej literatúry.
- Recepciu (severo)amerických autorov v Španielsku v priebehu 19. a začiatku 20. storočia.
- Edgar Allan Poe: kritické reflexie, preklady, typologické súvislosti.
- Edgar Allan Poe a jeho vplyv na formovanie osobitných literárnych útvarov. Hypotéza: vplyv na etablovanie fantastickej poviedky.
- Výber textov a ukážok textov dokazujúcich recepciu diela Edgara Allana Poea.
- Návrh komparatívnej metódy vo vyučovaní obsahov svetovej literatúry na príklade anglicky písanej a španielsky písanej literatúry.

K čiastkovým cieľom zaraďujeme oboznámenie sa so spôsobom využívania komparatívneho prístupu na cudzojazyčných hodinách literatúry na Slovensku a v zahraničí. Chceme zistiť, ktorými koncepciami sa vyučujúci riadi pri využívaní komparatívneho prístupu. Vychádzame z teoretických poznatkov, ktoré nám sprostredkovala predovšetkým Katedra porovnávacej literatúry Viedenskej univerzity, Ústav slavistiky Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne a Ústav českej literatúry a komparistiky Univerzity Karlovej v Prahe, s ktorými sme nadviazali komunikáciu aj na praktický výskum. Okrem nich sa inšpirujeme jednotlivými komparatívnymi prístupmi vytvorenými na území Španielska a Spojených štátov amerických, ktoré sa sústreďujú na šírenie a podporovanie diverzity a inklúzie, prepájanie literárnej komparistiky s filmovými a mediálnymi štúdiami a otváranie celospoločenských a aktuálnych tém. Všetky tieto poznatky plánujeme využiť pri tvorbe už spomínanej koncepcie ako učiť literárnu komparatistiku sprostredkovanou.

Medzi ďalšie čiastkové ciele zaraďujeme determináciu špecifik študijných programov literárnej komparistiky a svetovej literatúry podľa rozdelenia stanoveného čínskou komparatistkou Ying Houovou. Následne budeme schopní charakterizovať obsah predmetov, ktoré majú tieto študijné programy spoločné a bližšie opísať predmety, ktoré ich odlišujú.

Vo výskume plánujeme nastaviť a prepracovať model výučby literárnej komparistiky tak, aby sme študentov viedli k indukčnému poznaniu. Je dôležité, aby boli schopní neustále klásť nové otázky, prepájať nové poznatky s doposiaľ zaužívanými informáciami a literárnymi skúsenosťami a vedieť koncipovať vlastný názor.

Na základe informácií, ktoré sme zhromaždili z oblasti didaktiky cudzojazyčnej literatúry ako aj didaktiky porovnávacej literatúry sa budeme snažiť nájsť prienik medzi publikovanými a alternatívnymi modelmi, opierajúc sa najmä o návrhy koncepcií, ktoré načrtáva Anna Zelenková a Franca Sinopoliová. Ich koncepcie nám pomôžu prispôbiť nami navrhnutý model výučby tak, aby študenti dokázali prepájať informácie, orientovať sa v kontexte a aplikovať teoretické poznatky o disciplíne, autoroch a literárnych dielach.

Súčasťou výskumu je nadviazanie na tému našej dizertačnej práce, ktorá súvisí so spracovaním prínosu amerického spisovateľa Edgara Allana Poea do španielskej literatúry 19. storočia. Prostredníctvom tohto autora budeme skúmať vzťahy medzi anglickou a španielskou literatúrou a zároveň sa pokúsime zistiť, do akej miery ovplyvnil E. A. Poe španielskych

literárnych predstaviteľov 19. a 20. storočia. Okrajovo sa zameriame na autorov vplyv v iných hispánskych krajinách. Naším zámerom nie je analyzovať len autorov vplyv na literatúru, ale aj na iné formy umenia a prekladu. Oboznámime sa aj s dôvodmi neskorej recepcie tohto spisovateľa na území Španielska. S využitím poznatkov o literárnej komparatistike na príklade medziliterárnych súvislostí, ktoré vytvoril nami skúmaní spisovateľ v 19. storočí na území Španielska, sa pokúsime vytvoriť model vyučovania tejto témy pre študijné odbory zamerané na literatúru, literárne vzťahy a medziliterárne pôsobenie. Vytvorený model následne aplikujeme na modelových hodinách anglickej a španielskej literatúry u študentov filologických a pedagogických študijných programov, ktorí študujú kombináciu spomínaných jazykov, alebo majú možnosť absolvovať predmet súvisiaci s literárnou komparatistikou a svetovou literatúrou. Na záver sa od študentov prostredníctvom dotazníka a rozhovoru pokúsime získať spätnú väzbu na odučenú hodinu, po ktorej budeme môcť opodstatnené pripomienky alebo nedostatky zohľadniť pri modifikácii nášho modelu.

ZÁVER

Na záver môžeme konštatovať, že aj napriek komplexnosti, ktorú literárna komparatistika predstavuje, ide o veľmi výraznú a perspektívnu disciplínu. Myslíme si, že vďaka svojej flexibilita a špecifickým vlastnostiam, dokáže nájsť uplatnenie nielen v našom plánovanom výskume, ale aj v iných oblastiach skúmania. Predložený dizajn výskumu, ktorý sme opísali, podľa nás disponuje interdisciplinárnym a literárnovedným charakterom, ktorý presahuje aj do oblasti didaktiky na treťom stupni vzdelávania.

Literatúra

BASSNETT, S. 1993. *Comparative Literature: A Critical Introduction*. Wiley-Blackwell Publishers. 192 p. ISBN 978-0-631-16705-1

BALAKIAN, A. 1994. How and Why I Became a Comparatist. cit. podľa Mourão, M. *Comparative Literature in the United States*. In: TÖTÖSY DE ZEPETNEK, S. (Ed): *Comparative Literature and Comparative Cultural Studies*. 2003, Indiana: Purdue University Press. 2003. 356 p. ISBN 1-55753-290-7.

CORBINEAU-HOFFMANNOVÁ, A. 2008. *Úvod do komparatistiky*. Praha: Akropolis. 208 p. ISBN 8086903781.

HUTCHINSON, B. 2018. *Comparative Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press. 160 p. ISBN 978-0-198-80727-8.

DOMÍNGUEZ, C. – SAUSSY, H. – VILLANUEVA, D. 2015. *Introducing Comparative Literature: New trends and applications*. New York: Routledge, 190 p. ISBN 978-0-415-70268-3.

ĎURIŠIN, D. 1979. *Dejiny slovenskej literárnej komparatistiky*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

GILLESPIE, G. 1994. Home Truths and Institutional Falsehoods. cit. podľa Mourão, M. *Comparative Literature in the United States*. In: TÖTÖSY DE ZEPETNEK, S. (Ed): *Comparative Literature and Comparative Cultural Studies*. Indiana: Purdue University Press. 2003. 356 p. ISBN 1-55753-290-7.

HEISE, U. K. 2017. Comparative literature and the environmental humanities. In: HEISE, U. K. *Futures of Comparative Literature. ACLA State of the Discipline Report*. Routledge. pp. 293–299. ISBN 978-1-138-29334-2

HOU, Y. 2018. *Research on the Teaching of Comparative Literature*. ICESAME: Atlantis Press. pp. 72–77. [cit. 2021-1-15]. Dostupné na: <filhttps://www.atlantis-

press.com/proceedings/icesame-18/25898371>.

PRESSMAN, J. 2017. Electronic literature as comparative literature. In: HEISE, U. K. *Futures of Comparative literature. ACLA State of the Discipline Report*. Routledge. pp. 248 – 257. ISBN 978-1-138-29334-2.

SINOPOLI, F. 2013. Perspectiva crítico-historiográficas para una didáctica de la literatura europea. In: DOMÍNGUEZ, C. (ed): *Literatura europea comparada*. Madrid: Arco Libros. pp. 347 – 370.

SVATOŇ, V. 2009. Pojmy a kontexty komparativního myšlení. In: TUREČEK, D. (ed): *Národní literatura a komparatistika*. Brno : Host, pp. 11 – 32.

ZELENKOVÁ, A. 2018. Comparative Literature as Educational Means of Understanding and Communication, In *Journal of Language and Cultural Education*, vol. 1, no. 6, pp.108- 116. [cit. 2020-12-12]. Dostupné na: <<https://content.sciendo.com/view/journals/jolace/6/1/article-p108.xml?language=en>>.

ZIOLKOWSKI, J. M. 2007. *Incomparable: The Destiny of Comparative Literature, Globalization or Not*. The Global South. Indiana University Press. 2, vol.1, 2007. pp. 16 – 44. [cit. 2020-5-12]. Dostupné na: <<https://www.jstor.org/stable/40339271?seq=1>>.

Autor:

Mgr, Lenka Štangová
Katedra románských jazykov a literatúr
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
stangova@fedu.uniba.sk

NÁSTROJ K VČASNÉMU ODHALENÍU ZRAKOVÝCH PORÚCH NA ÚROVNI ZRAKOVÉHO APARÁTU U DETÍ S KOGNITÍVNÝMI PORUCHAMI PRE ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV

Helena Štrofová, Lea Květoňová, Zuzana Šillová

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť náš výskumný zámer – navrhnuť nástroj pre špeciálnych pedagógov, ktorý by u detí s kognitívnymi poruchami, detekoval zrakové vady predovšetkým na úrovni zrakového aparátu. Tento nástroj by pomohol odhaliť deti, s indikáciou ku kompletnému očnému a ortoptickému vyšetreniu. Zároveň by sa tak zhodnotila jeho spoľahlivosť a využitie v praxi špeciálnych pedagógov. V príspevku stručne zhrnieme aktuálny stav danej problematiky. Zvolený dizajn výskumu bude zmiešaný. Použijeme kombináciu metód kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu. Výskum bude prebiehať v rokoch 2020-2022. Hlavným prínosom je návrh nástroja pre špeciálnych pedagógov, ktorý v starostlivosti o deti s kognitívnymi poruchami pomôže zlepšiť interdisciplinárnu spoluprácu, zefektívni problematický diagnostický proces, a tým aj ich reedukáciu, čo uľahčí týmto deťom osvojenie základných zručností.

ÚVOD

Zrak je najdôležitejší zo všetkých zmyslov, prostredníctvom zraku vnímame 80-90% všetkých informácií z okolia. Je prostredníkom v poznávaní hmotného sveta aj komunikačným prostriedkom (Bednářová, 2016). Zmyslové ústrojenstvo vytvára mosty medzi okolitým svetom a vnútorným životom (Nakonečný, 2015). Zrakové vnímanie tiež odráža kvalitu zrakových funkcií. Je výsledkom spracovania zrakovej informácie, prenášanej zrakovou dráhou do primárneho zrakového centra a prenosom informácie do asociačných zrakových oblastí v mozgovej kôre a mozgu. Začína však v periférnej časti zrakového ústrojenstva - v oku a prídavných orgánoch oka, ktorými sa zaoberajú predovšetkým oftalmológovia. Bohužiaľ, v ČR stále nie je vyšetrenie zraku očným lekárom u detí povinné, a to ani u detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (ŠVP)! V ČR je celoplošne povinný screening zraku u novorodencov, kde sa vykonáva skrining katarakty - šedého zákalu (Filouš, 2000). Screening zraku prístrojom Plusoptix, ktorý slúži na odhalenie vysokých refrakčných chýb a heterotropií (predovšetkým amblyopia a anizometropia), povinný nie je a je len odporúčaný (Doležalová, 2000, Zobanová, Maříková, 2005, Kroulíková, Němec, 2011). Nie je teda ani z veľkej časti hrađený z verejného zdravotného poistenia. Avšak ani Plusoptix neodhalí latentný strabizmus - heterofóriu, poruchy konvergentného súhybu či poruchy jednoduchého binokulárneho videnia (JBV). Celoplošne sa v ČR povinne vyšetruje len zraková ostrosť u detí vo veku 3,5 rokov, a potom každé dva roky v rámci prehliadky u pediatra (Zobanová, 2004). Nie vždy však vyšetrenia prebiehajú na zodpovedajúcich optotypoch podľa odporúčania Svetovej zdravotníckej organizácie WHO. U detí v predškolskom veku sú to odporúčané lea symboly, čo české pediatrické ordinácie väčšinou nespĺňajú. Americkí autori Loh a Chiang upozorňujú na dôležitosť skriningu očných chýb u malých detí nielen pediatriami (2018). Štúdia v Zürichu ukázala, že pre skrining amblyopie (tupozrakosti) u školákov, je vhodné vyšetrenie zrakovej ostrosti a test priestorového videnia (stereopsie) - konkrétne TNO (Sturm et al., 2016). Hered a Wood poukazujú na zníženú účinnosť skriningu zrakových chýb u pediatra, hlavne testu zrakovej ostrosti (2013). Zaujímavá bola štúdia Matta et al., kde zistili, že z 18 krajín - členov The International Orthoptic Association (IOA), 89% krajín má skriningové programy zraku u

pediatrov, iba 28% je však povinných (2012). Cotter et al. odporúčajú skrining prístrojom Plusoptix 1x ročne od 3 do 6 rokov (2015). Aj v Austrálii upozorňujú na problém skriningu predovšetkým u porúch JBV, kedy amblyopia je väčšinou odhalená práve Plusoptixom. Zaoberajú sa tiež otázkou, kto by tento skrining mal robiť (Hopkins et al., 2013). Teda kto odhalí refrakčnú vadu, a predovšetkým poruchy JBV, heterofórie, poruchy konvergencie u predškolákov a mladších školákov (Severa et al., 2014). Práve Menjivar et al. zdôrazňujú význam skriningu konvergencie predovšetkým pre nácvik čítania (2018). Množstvo detí sa vo veku 5-7 rokov na zhoršenie zraku nestážuje, lebo sú na to adaptovaní postupným vývojom zraku (Gerinec, 2005). Mnoho detí má rôzne problémy s nácvikom trivna a ich chyby sú odhalené až pri ťažkostiach vo vzdelávaní. Na ich základe potom rodičia najčastejšie prvotne kontaktujú špeciálneho pedagóga. Ten, ako prvý zistí deficit kognície (vnímanie - predovšetkým zrková, sluchová perцепcia, myslenie, pamäť, fantázia, ďalej tu niektorí autori zaradzujú aj pozornosť, reč) a môže tiež zistiť, či je v poriadku zrkový aparát vrátane JBV, konvergencie apod. A preto sme tiež navrhli nástroj, ktorý by mal viesť k včasnej detekcii zrkových chýb na úrovni zrkového aparátu.

AKTUÁLNY STAV DANEJ PROBLEMATIKY

Deti s kognitívnymi poruchami predstavujú širokú skupinu (Češková a kol., 2006, Nakonečný, 2015, Orel, 2016, Vágnerová 2012, 2016), pre ktoré je zrak jednou z dôležitých komponent, k integrácii do sveta okolo nás. U sluchových porúch existujú odporúčania na vysokej úrovni: včasná a intenzívna liečba aspoň čiastočne zlepšuje vývoj jazyka. U detí je dokonca v 5 rokoch audiometrické vyšetrenie povinné! U zrkových porúch sa uznáva, že sú u porúch učenia veľmi frekventované, ale neexistuje žiadny dôkaz o vzájomnej priamej súvislosti. V súčasnej dobe sa ortoptická liečba neodporúča ako špecifická terapia pri poruchách učenia. Vo Francúzsku sa však zvyčajne predpisuje ortoptická liečba aj bez objektívnych kritérií pri špecifických poruchách učenia (Billard et al., 2013). Dnes sa u špecifických porúch učenia zdôrazňuje fonemické stránka jazyka, ale na zrak a zrkovú perцепciu by sa napriek tomu nemalo zabúdať, viz štúdia nižšie. Dobré zrkové vnímanie je mimo iného, predpokladom k úspešnému zvládnutiu čítania a písania písmen, slabík slov, číslic a čísel (fonemické stránka jazyka). Problémy môžu byť spôsobené poruchou zrkovej perceptions - zisťuje sa, ako dieťa konkrétne rozlišuje figúry a pozadia, detaily a polohy predmetov (optická diferenciácia), vykonáva sa zrková analýza a syntéza, sleduje sa zámerné vedenie očných pohybov, zrková pamäť a vizuomotorická koordinácia (Bednářová, 2016), čo opisuje množstvo českých publikácií. Porucha nemusí byť ale iba na úrovni kôrovej či podkôrovej, ale aj na úrovni zrkového aparátu! Štúdia Wright i štúdie Wahlberg-Ramsay a kol. upozorňujú, že najčastejšie býva porucha zrkovej perceptions spôsobená poruchami JBV (Wright, 2007, Wahlberg-Ramsay et al., 2012).

V zahraničnom pedagogickom výskume sa problematike problémov s učením, konkrétne špecifickým poruchám v kombinácii s poruchami JBV, venuje veľká pozornosť. V Českej republike bolo o tejto problematike zverejnených niekoľko kníh, ktoré sa zameriavali na čiastkové problémy, ťažkostí s učením, najčastejšie na dyslexiu a jej príčiny (Krejčová, 2019, Jošt, 2011, Matějček, 1993), vývojové poruchy učenia (Pokorná, 2010) a zrkovú perceptions (Bednářová, 2016). Cheng et al. vo svojej štúdii píše, že pri dyslexii a dyskalkúlii býva spoločným znakom porucha zrkového vnímania (2018). Viac výskumov už ukázalo koexistenciu porúch učenia s očnými poruchami, najčastejšie poruchami JBV (Handler and Fierison, 2017). Collins et al. však spomínajú, že veľa porúch učenia nesúvisí so zrkom, odporúča však k jeho vylúčeniu očné vyšetrenie (2017). Na pomalé čítanie v súvislosti s amblyopiou poukazuje Birch, Kelly (2017). Cooper a Jamal sa zmieňujú o poruchách konvergentného súhybu, ako o možných príčinách ťažkostí s čítaním (2012). U pacientov s dyslexiou bol podľa fínskej štúdie vyšší záchyt porúch konvergencie (Latvala et al., 1994). Štúdia Feizabadi et al. skúmala akomodáciu, konvergenciu a stereopsiu u dyslektických a

nondyslektických perzských študentov. Porucha akomodácie a porucha binokulárneho videnia boli pozorované u dyslektikov. Štúdia upozorňuje, ako sú tieto poruchy dôležité a ako veľký význam má vyšetrenie u školákov s ťažkosťami s učením (2018). Iní autori opisujú, že hoci problémy so zrakom sa môžu vyskytovať spoločne s dyslexiou, nie sú zrakové vady častejšie než v bežnej populácii. Píšu, že zrakové ťažkosti môžu súvisieť s poruchou učenia. Pediatrický oftalmológ môže hrať podľa týchto autorov cennú úlohu pri určení prípadných existujúcich problémov s očami alebo zrakom, ktoré by mohli rušiť učenie alebo čítanie (Handler, Fierson et al., 2011). Ďalší autori poukazujú na dôležitosť komplexného očné vyšetrenia vrátane vyšetrenia refrakcie v cykloplégie (rozkvapkanie očí), tiež vyšetrenie porúch JBV u detí s ťažkosťami s učením (Quaid, Simpson, 2013). Deti so špecifickými poruchami učenia majú vysoký výskyt porúch binokulárneho videnia a terapia zraku hrá významnú úlohu pri zlepšovaní parametrov JBV. Štúdia z roku 2018 poukazuje na anomálie JBV pri poruchách učenia, ktoré by mohli potenciálne predstavovať ďalšiu prekážku pre problémy s čítaním (Hussaindeen et al., 2018). V štúdiu Podugolnikova boli zachytené významné rozdiely v poruchách JBV a poruchách konvergencie u detí s poruchami učenia (2017). Spomínané štúdie sa teda zhodujú v tom, že u detí so špecifickými poruchami učenia je vhodné očné a ortoptické vyšetrenie k odhaleniu porúch konvergencie, refrakčných chýb a porúch JBV.

V literatúre je zaujímavé sledovať vzťah konkrétnych kognitívnych funkcií a zrakových chýb už z hľadiska komplexnosti starostlivosti o dieťa. Okrem zrakového vnímania, tiež napr. štúdie Ostadimoghaddam et al. upozorňuje, že sluchovo postihnuté deti mali výrazne viac očných problémov, a odporúčajú preto u týchto detí očné vyšetrenie, pretože môže existovať vzťah medzi hluchotou a očnými problémami. Teda ďalšia štúdia, ktorá potvrdzuje u konkrétneho kognitívneho deficitu dôležitosť očné vyšetrenia (2015). Štúdia sa zaoberá konkrétnymi vadami: V Sauerovej štúdiu refrakčné chyby a očné poruchy prevládali u detí s poruchami správania a vývojovými poruchami v mladom veku. Upozorňujú, že veľká časť zrakového postihnutia je liečiteľná; včasná identifikácia a intervencia môžu mať celoživotné pozitívny vplyv na ďalší rozvoj (Sauer et al., 2018). Očné vady (Granet, 2014) či poruchy zrakovéj percepcie (Kurtz, 2006) boli častejšie sledované aj u porúch pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Analýzy DeCarlo et al. naznačujú, že u detí so zrakovým postihnutím môže byť diagnostikovaná ADHD častejšie ako u detí v bežnej populácii (2014). Tomu však oponuje štúdie Fabian a kol. (2013). Deti s hyperaktivitou a deficitom pozornosti vykazujú významne nízku konvergenciu blízkeho bodu v porovnaní s kontrolnou skupinou štúdie (Ababneh et al., 2020). Iní autori študovali význam zrakového cvičenie u detí s ADHD. Po terapii videnia dosiahli všetky deti normálne vizuálne funkcie: fúzia, stereopsia, vergencia. Preto sa zdá, že videnie možno využiť na zlepšenie príznakov a vizuálneho vnímania detí s ADHD (Cho and Ro, 2020). Tiež bol pozorovaný vyšší výskyt porúch konvergencie u ADHD a ako opisuje Granet - príznaky nedostatočnej konvergencie môžu sťažiť sústredenie na dlhšie čítanie a prekrývať sa s príznakmi ADHD. Uvádza trojnásobne vyšší výskyt ADHD u pacientov s poruchou konvergencie v porovnaní s výskytom ADHD v bežnej americkej populácii (1,8-3,3%). Zaznamenali tiež zdanlivo trojnásobne vyšší výskyt porúch konvergencie v populácii ADHD (Granet and Gomi, 2005). Teda významné je podľa tejto štúdie vyšetrenie konvergencie u detí s poruchou pozornosti, či už ide o asociáciu, či príčinný stav. U porúch reči je taktiež odporúčané vyšetrenie JBV (Hamplová, 2009), hoci konkrétnejšie štúdie o výskyte týchto väd sa nenašli. Dôležitosť JBV aj konvergencie opisujú rôzne ďalšie štúdie. Porucha konvergencie je stav, ktorý má významný vplyv na videnie nablízko. Liečba ortoptická / vergentnou terapiou môže znížiť symptomatológiu a výrazne zlepšiť kvalitu života človeka (Trieu and Lavrich, 2018, McGregor, 2014). Porucha konvergencie bola spojená s poruchou čítania a zlým študijným výkonom (Phillips, 2017). Zlí čitatelia mávajú poruchu JBV (Palomo and Puella, 2010). V USA boli zostavené zdravotné prekážky učenia, ktoré zahŕňajú aj zrak a odporúčajú vyšetrenie zraku pre školákov 1x ročne (Gracy et al., 2018).

Všeobecne je známa dôležitosť zraku, zrakového vnímania, poruchy JBV, refrakčné chyby, ktorými sa zaoberali jednotlivé štúdie. Vyplýva z nich, že z hľadiska zvýšenej incidencie refrakčných chýb a porúch JBV je u detí vhodné očné a ortoptické vyšetrenie. Žiadna štúdia nepracovala s dodržaním termínu detekcie chýb na úrovni zrakového aparátu (oka / očí) u detí s kognitívnymi deficitmi. Podľa vyššie uvedených štúdií bol preukázaný význam komplexného očného a ortoptického vyšetrenia. Avšak ako je uvádzané na začiatku, v ČR očné vyšetrenie u detí nie je povinné!

VÝSKUMNÝ ZÁMER

Hlavným cieľom predpokladaného výskumu je navrhnúť a overiť spoľahlivosť nástroja k včasnej detekcii zrakových chýb na úrovni zrakového aparátu, ktoré by mohli používať špeciálni pedagógovia. Na jeho základe odhaliť deti s indikáciou ku kompletnému očnému a ortoptickému vyšetreniu. Výskumné vyšetrenie bude zamerané na odhalenie zrakových chýb na úrovni zrakového aparátu u detí vo veku 5-7 rokov s kognitívnymi deficitmi, predovšetkým refrakčných chýb (ďalekozrakosť, myopia, astigmatizmus, anizometropia), porúch JBV (strabizmus, porucha konvergentného súhybu, amblyopia, anizometropia, porucha stereopsie).

Čiastkové výskumné ciele

1. Zistenie najčastejšie sa vyskytujúcej koincidencie zrakovej vady s konkrétnym kognitívnym deficitom.
2. Porovnanie spoľahlivosti rôznych typov stereotestov.
3. Zhodnotenie praktického využitia nástroja pre špeciálnych pedagógov.

Výskumné otázky (pracovná verzia)

1. Aká je účinnosť navrhnutého nástroja v rukách špeciálnych pedagógov oproti komplexnému očnému (vrátane ortoptického) vyšetreniu na detekciu zrakových chýb na úrovni zrakového aparátu u detí s kognitívnymi deficitmi?
2. Ktoré testy je potrebné doplniť do nástroje?
3. Aká je najčastejšia zraková vada u detí s kognitívnym deficitom v našom súbore?
4. Aká bude najčastejšia koincidencia skríženéj laterality oko-ruka sa zrakovou vadou?

Výskumná vzorka

Cieľovú skupinu budú tvoriť deti a žiaci s kognitívnym deficitom, ktorí sú v starostlivosti špeciálneho pedagóga. Veľkosť výskumnej vzorky bude ešte len presnejšie stanovená tak, aby bola dostatočná vzhľadom k hĺbke vykonávaného výskumu. Výber detí zapojených do tohto výskumného šetrenia nebude náhodný a bude vychádzať z vopred stanovených kritérií. Pre zvýšenie validity vyberieme jedinca, ktorý bude spĺňať stanovené kritériá a podmienky. Jedným z kritérií bude miesto. Do výskumu sa zapoja deti z Prahy a okolia, ktoré sú v starostlivosti špeciálneho pedagóga, ďalším kritériom vek 5-7 rokov a ďalej prítomnosť kognitívneho deficitu (akéhokoľvek).

Metódy výskumu

Budú použité kvalitatívne aj kvantitatívne výskumné metódy:

1. metóda observačná - pozorovanie
2. metóda - rozhovor
3. metóda - testovanie
4. zber, triedenie a analýza materiálov.

Zvolený dizajn dizertačné práce

Jadrom výskumného projektu bude empirický prieskum navrhnutý ako zmiešaný dizajn. Špeciálni pedagógovia budú vyškolení k práci s nástrojom k včasnej detekcii zrakových chýb

na úrovni zrakového aparátu. Metódy kvalitatívne: Budú vykonané rozhovory a pozorovanie, implementácia tohto nástroja v praxi špeciálnych pedagógov, analýzy dokumentov od špeciálnych pedagógov, očnému lekárovi a ortoptistu. Metódy kvantitatívne: Testovanie detí indikovaných ku komplexnému očnému a ortoptickému vyšetreniu. Následne bude vyhodnotený tento nástroj z hľadiska jeho účinnosti, odhalenie porúch na úrovni zrakového aparátu. Probandi výskumného prieskumu (deti, žiaci 5- 7 rokov s kognitívnym deficitom) budú na začiatku výzkumu otestovaní špeciálnym pedagógom a navrhovaným nástrojom. Tento nástroj pre vyšetrenie špeciálnym pedagógom slúži k včasnej detekcii zrakových chýb na úrovni zrakového aparátu, obsahuje 6 plus 1 test, konkrétne test zrakovéj ostrosti na diaľku aj nablízko pomocou lea symbolov, krycí test, konvergentné súhyb, Worthův test, test stereopsie (Titmusův test - test mucha) a navyše vyšetrenie laterality oko-ruka. Navrhovaný nástroj obsahuje štandardizované testy. Na základe komplexného očnému a ortoptického vyšetrenia každého dieťaťa aj žiaka bude vyhodnotená spoľahlivosť tohto nástroja pre špeciálnych pedagógov. Na základe pozorovaní a rozhovorov so špeciálnymi pedagógmi bude vyhodnotená použiteľnosť tohto nástroja v praxi špeciálnych pedagógov. Tiež bude vyhodnotená koincidencia kognitívnych deficitov so zistenou zrakovou vadou. A v rámci očnému vyšetrenia bude porovnaná účinnosť jednotlivých stereotestov (Lang test, Titmusův test, TNO test, Randot test).

Obrázok 1: Pomôcky pre jednotlivé testy navrhnutého nástroja.



ZÁVER

Doposiaľ nebola publikovaná štúdia, ktorá by sa komplexne zaoberala kognitívnymi deficitmi a zrakovými vadami na úrovni zrakového aparátu (refrakčnej chyby, poruchy JBV), a ich včasnou detekciou pre iných odborníkov ako oftalmológov či pediatrov. Vždy sa skúmala konkrétna diagnóza a poruchy JBV. Taktiež sa málo pozornosti sústredilo na detailnejšie preskúmanie vzťahov medzi konkrétnymi kognitívnymi deficitmi a zrakovou vadou. A preto by komplexný pohľad tohto výzkumu mal prispieť k objasneniu tejto problematiky.

Navyše sa súčasné výskumy vo veľkej väčšine prípadov zameriavajú u konkrétnej diagnózy (napr. ADHD) na poruchy JBV, nie na včasnú detekciu vrátane toho, kde by mala prebiehať a kto ju bude vykonávať. Vzhľadom k tomu, že deti (žiaci) pri problémoch vo vzdelávaní navštevujú školské poradenské zariadenia, volíme včasnú detekciu zrakových chýb špeciálnym pedagógom.

Mimo pozornosti pedagogických výskumov je potom práve nutnosť komplexnosti jednotlivých vyšetrovacích metód zraku, ich prepojenosť a spolupráca v rámci najlepšej reedukácie problémov vo vzdelávaní. V súčasnej dobe je pritom zrejmé, a fragmentované výsledky niektorých výskumov zmienených vyššie v texte nato tiež poukazujú, že kľúčom k úspechu je multidisciplinárny prístup k deťom s kognitívnymi poruchami.

Literatúra

ABABNEH, L.T., BASHTAWI, M., ABABNEH, B.F., et al. 2020. Ocular findings in children with attention deficit hyperactivity disorder: A Case–Control study. In *Annals of Medicine and surgery*. vol. 57, pp. 303–306. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.08.005>>.

BEDNÁŘOVÁ, J. 2016. *Zrakové vnímání. Optická diferenciace I,II*. DYS-centrum, 64 p. ISBN 978-80-904-494-2-8.

BILLARD, C.A., SALLÉE, S., DELTEIL-PINTON, F. 2013. Sensory disorders screening in learning disabilities. In *Archives de pediatrie: organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, vol. 20. no. 1, pp. 103-110 [cit. 2020-10-04]. ISSN 1769664X. Dostupné na: <<https://doi:10.1016/j.arcped.2012.10.004>>.

BIRCH, E., KELLY, K.R. 2017. Pediatric ophthalmology and childhood reading difficulties: Amblyopia and slow reading. In *J AAPOS*, vol. 21. no. 6, pp. 442–444.

CHENG, D., XIAO, Q., CHEN, Q., et al. 2018. Dyslexia and dyscalculia are characterized by common visual perception deficits. In *Developmental neuropsychology*, vol. 43, no. 6, pp.497-507. ISSN 15326942. Dostupné na: <<https://doi:10.1080/87565641.2018.1481068>>.

CHO, H. C., RO, H. L. 2020. 융복합적 비전테라피가 ADHD 경향 아동의 증상과 시지각에 미치는 영향. 한국융합학회논문지, vol. 11, no. 7, pp. 59–71. Dostupné na: <<https://doi.org/10.15207/JKCS.2020.11.7.059>>.

COLLINS, M.E., MUDIE, L.I., INNS, A. J., REPKA, M. X. 2017. Pediatric ophthalmology and childhood reading difficulties: Overview of reading development and assessments for the pediatric ophthalmologist. In *J. AAPOS*, vol. 21, no. 6, pp. 433–436. e1.

COOPER, J., JAMAL, N. 2012. Convergence insufficiency- a major review. In *Optometry*, vol. 83, no. 4, pp. 137–158.

COTTER, S. A., CYERT, L. A., MILLER, J. M., QUINN, G. E. 2015. National Expert Panel to the National Center for Children’s Vision and Eye Health. Vision screening for children 36 to <72 months: recommended practices. In *Optom Vis Sci*, vol. 92, no. 1, pp. 6-16. Dostupné na: <<https://doi: 10.1097/OPX.0000000000000429>>.

ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H., SVOBODA, M. 2006. *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy*. Praha : Portál, pp. 85-103. ISBN 978-80-262-0976-8.

DeCARLO, D.K., BOWMAN, E., MONROE, C., et al. 2014. Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children with vision impairment. In *J AAPOS*, vol. 18.

DOLEŽALOVÁ, V. 2000. Screening zrakových vad. *Strabismus a varia*, 32 p .

FABIAN, I.D., KINORI, M., ANCRI, O., et al. 2013. The possible association of attention deficit hyperactivity disorder with undiagnosed refractive errors. In *J AAPOS*, vol. 17, no. 5, pp. 507-11. <<https://doi: 10.1016/j.jaapos.2013.06.005>>.

FEIZABADI, M., JAFARZADEHPUR, E., AKRAMI, M. 2018. Accommodation, Convergence, and Stereopsis in Dyslexic Schoolchildren. In *Middle East Afr J Ophthalmol.*, vol. 25, no. 1, pp. 14–18.

- FILOUŠ, A. 2000. Komplexní terapie vrozené katarakty a zavedení screeningu v České republice. *Strabismus a varia*, pp.33–36.
- GERINEC, A. 2005. Refrakční anomálie. In *Detská oftalmológia*. Turany: Osveta, pp. 53-63. ISBN 80-8063-181-6.
- GRACY, D., FABIAN, A., BASCH, C.H., et al. 2018. Missed opportunities: Do states require screening of children for health conditions that interfere with learning? In *PLoS ONE*, 13(1), 1-13. ISSN 19326203. Dostupné na: <<https://doi:10.1371/journal.pone.0190254>>.
- GRANET, D.B. 2014. ADHD and "eye problems." In *Journal of AAPOS: the official publication of the American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, vol. 18, no. 1, pp. 2-3. ISSN 15283933. Dostupné na: <<https://doi:10.1016/j.jaapos.2014.01.001>>.
- GRANET, D.B., GOMI, C.F. 2005. The Relationship between Convergence Insufficiency and ADHD. In *Strabismus*, vol. 13, no. 4, pp. 163-168. Dostupné na: <<https://doi:10.1080/09273970500455436>>.
- HAMPLOVÁ, M. 2009. Ortoptika a logopedie, související obory? In *Česká logopedie*, vol. 2008, pp. 87-94.
- HANDLER, S.M., FIERSON, M.W. 2017. Reading difficulties and the pediatric ophthalmologist. In *J AAPOS*, vol. 21, no. 6, pp. 436–442.
- HANDLER, S.M., FIERSON M.W., et al. 2011. Learning disabilities, dyslexia, and vision. In *Pediatrics*, vol. 127, no. 3, pp. e818–e856.
- HERED, R.W., WOOD, D.L. 2013. Preschool vision screening in primary care pediatric practice. In *Public Health Rep.*, vol. 128, no. 3, pp.189-97. Dostupné na: <<https://doi:10.1177/003335491312800309>>.
- HOPKINS, S., SAMPSON, G.M., HENDICOT, P., WOOD, J.M. 2013. Review of guidelines for children's vision screenings. In *Clin Exp Optom.*, vol. 96, no., 5, pp. 443-449. Dostupné na: <<https://doi:10.1111/cxo.12029>>.
- HUSSAINDEEN, J.R., SHAH, P., RAMANI, K.K., RAMANUJAN, L. 2018. Efficacy of vision therapy in children with learning disability and associated binocular vision anomalies. In *J Optom.*, vol. 11, no. 1, pp. 40–48.
- JOŠT, J. 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha : Grada, 384 p. ISBN 978-80-247-3030-1.
- KREJČOVÁ, L. 2019. *Dyslexie*. Praha : Grada, 248 p. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KROULÍKOVÁ, V., NĚMEC, M. 2011. Screeningové vyšetření zraku u dětí. In *Česká oční optika*, vol. 52, no. 2, pp. 44–46.
- KURTZ, L.A. 2006. *Visual Perception Problems in Children with AD/HD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers, p. 108. ISBN 978-18-431-0826-9.
- LATVALA, M.L., KORHONEN, T.T., PENTTINEN, M., et al. 1994. Ophthalmic findings in dyslexic schoolchildren. In *Br J Ophthalmol.*, vol. 78, no. 5, pp. 339-43. Dostupné na: <<https://doi:10.1136/bjo.78.5.339>>.
- LOH, A.R., CHIANG, M.F. 2018. Pediatric Vision Screening. In *Pediatr Rev.*, vol. 39, no. 5, pp. 225-234. Dostupné na: <<https://doi:10.1542/pir.2016-0191>>.
- MATĚJČEK, Z. 1993. *Dyslexie*. Praha : H&H, 270 p. ISBN 80-85467-56-9.
- MATTA, N.S., SILBERT, D.I. 2012. International Orthoptic Association Vision Screening Committee. Vision screening across the world. In *Am Orthopt J.*, vol. 62, pp. 87-89. Dostupné

na: <<https://doi: 10.3368/aoj.62.1.87>>.

McGREGOR, M.L. 2014. Convergence insufficiency and vision therapy. *Pediatr Clin North Am.*, vol. 61, no. 3, pp. 621–630.

MENJIVAR, A.M., KULP, M.T., MITCHELL, G.L., et al. 2018. Screening for convergence insufficiency in school-age children. *Clin Exp Optom.*, vol. 101, no. 4, pp. 578-584. Dostupné na: <<https://doi: 10.1111/cxo.12661>>.

NAKONEČNÝ, M. 2015. *Obecná psychologie*. Praha : Triton, pp. 208-357. ISBN 978-80-7387-929-7.

OREL, M. 2016. *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. Praha : Grada, pp. 105-120. ISBN 978-80-247-5516-8.

OSTADIMOGHADDAM, H., MIRHAJIAN, H., YEKTA, A., et al. 2015. Eye problems in children with hearing impairment. In *Journal of current ophthalmology*, vol. 27, no1-2, pp. 56–59.

PALOMO-ALVAREZ, C., PUELL, C.M. 2010. Binocular function in school children with reading difficulties. In *Graefes Arch Clin Exp Ophthalmol.*, vol. 248, no. 6, pp. 885–892.

PHILLIPS, P.H. 2017. Pediatric ophthalmology and childhood reading difficulties: Convergence insufficiency: relationship to reading and academic performance. In *J AAPOS.*, vol. 21, no. 6, pp. 444–446.e1.

PODUGOLNIKOVA, T. 2017. Impact of binocular vision impairments on reading skills in first-year schoolchildren with high visual acuity. In *Human Physiology*, vol. 43, no. 1, pp. 1-6. ISSN 03621197. Dostupné na: <<https://doi:10.1134/S0362119716060141>>.

POKORNÁ, V. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 336 p. ISBN 978-80-7367-817-3.

QUAID, P., SIMPSON, T. 2013. Association between reading speed, cycloplegic refractive error, and oculomotor function in reading disabled children versus controls. In *Graefes Arch Clin Exp Ophthalmol.*, vol. 251, no. 1, pp. 169–187.

SAUER, T., LAWRENCE, L., MAYO-ORTEGA, L., et al. 2018. Refractive Error and Ocular Findings among Infants and Young Children with Severe Problem Behavior and Developmental Disabilities. In *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, vol. 11, no. 4, pp. 251-265. ISSN 19315864.

SEVERA, D., BENEŠ, P., BRAMBOROVÁ, S. 2014. Základní techniky hodnocení stavu konvergence. In *Česká oční optika*, vol. 55, no. 22, pp. 30–32.

STURM V., HECKMANN, J., WANDERNOTH, P., et al. 2016. Sehscreening in der Stadt Zürich [Vision Screening in Zurich]. In *Klin Monbl Augenheilkd.*, vol. 233, no. 4, pp. 391-395. Dostupné na: <<https://doi: 10.1055/s-0041-111818>>.

TRIEU, L.H., LAVRICH, J. 2018. Current concepts in convergence insufficiency. In *Curr Opin Ophthalmol.*, vol. 29, no. 5, pp. 401–406.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, pp. 62-67,195-210. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, M. 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum, pp. 43-218. ISBN 978-80-246-3268-1.

WAHLBERG-RAMSAY, M., NORDSTRÖM, M., SALKIC, J., BRAUTASET, R. 2012. Evaluation of aspects of binocular vision in children with dyslexia. In *Strabismus*, vol. 20 , no. 4, pp. 139–144.

WRIGHT, C. 2007. Learning disorders, dyslexia, and vision. In *Aust Fam Physician*, vol. 36, no. 10, pp. 843–845.

ZOBANOVÁ, A. 2004. Koordinace péče o poruchy vidění ve spolupráci dětský lékař a oftalmolog. In *Pediatric pro praxi*, vol. 5, no. 5, pp. 236–237.

ZOBANOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, A. 2005. Metody preventivního vyšetřování zraku: preventivní pediatrie - manuál pro provádění preventivních prohlídek. In *Postgraduální medicína*, vol.7, příloha 2, pp. 37–42.

Autor:

MUDr. Helena Štrofová
Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK,
Magdalény Rettigové 4, Praha 1
e-mail: h.strof@seznam.cz

doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK,
Magdalény Rettigové 4, Praha 1
e-mail: lea.kvetonova@pedf.cuni.cz

MUDr. Zuzana Šillová, FEBO,
Univerzitná nemocnica L. Pasteura Košice,
Slovenská zdravotnícka univerzita,
Očná klinika Antolská Bratislava,
e-mail: zuzanasilla@gmail.com

DETERMINANTY ADAPTÁCIE ŽIAKOV NA ZAČIATKU ŠKOLSKEJ DOCHÁDZKY

Radka Teleková

Abstrakt

Vstup do 1. ročníka základnej školy prináša nové požiadavky a povinnosti, ktoré podmieňujú úspešnosť procesu adaptácie. Adaptácia žiakov na začiatku školskej dochádzky je individuálne odlišná, začínajúci školáci a ich širšie okolie reagujú na zmeny rôznym spôsobom. Konfrontácia s nepoznanou situáciou a novými podmienkami vyžaduje prispôsobenie sa prostredníctvom osvojených mechanizmov a individuálnych možností. Cieľom príspevku je spracovať teoretické a empirické východiská týkajúce sa adaptácie začínajúcich školákov s akcentom na faktory podmieňujúce jej charakter. Úroveň rozvoja osobnosti a podmienky, v ktorých dieťa rozvíja svoj potenciál, môžu predikovať mieru úspešnosti adaptácie, resp. výskyt ťažkostí v adaptačnom procese žiaka na začiatku školskej dochádzky.

ÚVOD

Vstup do 1. ročníka základnej školy sa každoročne týka mnohých detí, z ktorých sa stávajú školáci. Na začiatku školskej dochádzky je prítomné obdobie adaptácie, ktoré je podmienené mnohými činiteľmi. Vychádzajúc z odbornej literatúry, determinanty adaptácie sa vzťahujú na inštitucionálne vzdelávanie, osobnostné charakteristiky dieťaťa a podmienky v rodinnom prostredí. Otázky adaptácie žiakov na začiatku školskej dochádzky s akcentom na faktory, ktoré podmieňujú jej charakter a úspešnosť sú predmetom výskumného záujmu viacerých odborníkov (Niesel, R. – Griebel, W. 2001; Slezáková, T. – Tirpáková, A. 2006; Franclová, M. 2013, Komarova, C. T. – Solomennikova, O. A. 2013). Vedecko-výskumné poznávanie daného obdobia môžeme považovať za potvrdenie jeho významu a dôležitosti nielen pre pedagogickú teóriu, ale najmä prax v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY

Základné východiská pre teoretické ukotvenie problematiky sú konkretizované prostredníctvom vybraných teórií rozvoja dieťaťa. Kritériom nášho výberu a charakteristiky je začiatok školskej dochádzky, prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy.

Začínajúceho školáka je potrebné poznávať ako komplexnú osobnosť, ktorej jednotlivé zložky sú na individuálnom stupni rozvoja. V kontexte kognitívneho vývinu vychádzame z teórie kognitívneho vývinu od J. Piageta (1970). Podstatou známej teórie sú štyri kognitívne štádia, ktoré špecifikujú jednotlivé úrovne kognitívneho rozvoja dieťaťa. Z obsahu danej teórie vyplýva priama úmera medzi porozumením dieťaťa a dosiahnutým štádiom kognitívneho rozvoja. (Lefa, B. 2014) V kontexte adaptácie, kognitívny rozvoj má vplyv na úspešnosť dieťaťa v začiatočnom vyučovaní. Podľa Piagetovej teórie je pre dieťa na prahu vzdelávania vymedzené rozhranie predoperačného štádia a štádia konkrétnych operácií.

V centre Ericsonovej teórie psychosociálneho rozvoja stoja sociálno-emocionálne faktory. Autor vychádza z bio-psycho-sociálneho prístupu, ktorý sa vzťahuje na celoživotný vývin osobnosti. Spracovanie je konkretizované prostredníctvom ôsmich životných období. Ich základom je vývinová úloha a dve protichodné tendencie. V súlade s vekovou skupinou nášho zamerania vyberáme tretie, resp. najmä štvrté obdobie. Dieťa existuje v zväčšujúcom sa sociálnom kontexte, vytvára si vlastný obraz o sebe v zmenenej situácii a nových podmienkach. Spomínaný konflikt predstavuje východisko ďalšieho rozvoja osobnosti. V špecifikovanom

období je daný kontrastný vzťah medzi kompetenciou, ktorá sa vyznačuje pocitom sebadôvery a menejcennosťou týkajúcou sa nedostatkov v zvládaní požiadaviek školského vzdelávania. Nevyhnutnou súčasťou je podpora, povzbudenie rodičov a učiteľov. Ich pozitívny postoj, láskavý prístup a celkové prijatie nesmie podmieňovať úspech dieťaťa. (Cherry, K.2020).

Dieťa na prahu vzdelávania existuje v širšom kontexte, jeho skúmanie nemôže byť úzko zamerané bez rešpektovania vonkajších vplyvov. Viacerí autori (Rimm-Kaufman, S.- Pianta, C. R. 2000; Dockett, S. – Perry, B. 2001; Slezáková, T. 2012, Pratt, M. E. a kol. 2016) poukazujú na kvalitu a charakter prostredí, v ktorom je formovaná osobnosť dieťaťa. V zmysle uvedeného poukazujeme ďalej na myšlienky U. Bronfenbrenner a jeho bioekologickú teóriu vzájomne prepojených systémov - mikrosystém (rodinné prostredie, súrodenci, školské prostredie), mezosystém (väzby medzi zložkami mikrosystému), exosystém (širší spoločenský kontext, masmédiá, riadenie školy, miestny priemysel, zamestnanie rodičov), makrosystém (štruktúra hodnôt, životný štýl, kultúra, viera, zvyky, politika a ideológia), chronosystém (zmeny v priebehu času) (Johnson, S. E. 2008)

Predprimárne vzdelávanie v materskej škole zahŕňa prvky očakávaného školského vzdelávania, ktoré primeraným spôsobom poukazujú na vyššiu úroveň. V konkretizácii Vygotského teórie zóny najbližšieho vývinu, v práci s najstaršou vekovou skupinou detí sú formované predpoklady na úspešnosť adaptácie. Koncepčný základ je definovaný ako vzdialenosť medzi aktuálnou úrovňou rozvoja a najbližšou, potenciálnou úrovňou. Daná teória akcentuje smerovanie k samostatnému riešeniu zložitejších úloh, čím je primerane zvyšovaná úroveň rozvoja dieťaťa. (Shabani, K. – Khatib, M. – Ebadi, S. 2010) Dosiahnutie ďalšej úrovne je považované za efektívne a zmysluplné v prípade splnenia podmienok – nadväznosť na predchádzajúce skúsenosti, adekvátne vzdialenosť.

Začiatok školskej dochádzky, adaptácia

V pedagogickej praxi predstavuje vstup dieťaťa do 1. ročníka základnej školy začiatok povinného inštitucionalizovaného vzdelávania. Vplyv na kvalitu adaptačného procesu má prijatie a vyrovnanie sa so zmenami na začiatku školskej dochádzky.

Povinná školská dochádzka je legislatívne vymedzená v § 19 až § 22 v Zákone č.245/2008 Z. z. V danej časti upriamujeme našu pozornosť na začiatok povinnej školskej dochádzky. Podľa znenia zákona je podmienkou začatia povinnej školskej dochádzky dovŕšenie šiesteho roka veku a dosiahnutie školskej spôsobilosti. Vstup do základnej školy predstavuje špecifický medzník, ktorý je predmetom záujmu nielen pedagogiky, ale rovnako aj ontogenetickej psychológie, sociológie, medicíny.

Začínajúci školák je konfrontovaný s viacerými nárokmi a požiadavkami, ktoré sa všeobecne týkajú individuálnej adaptácie na školské vzdelávanie. Pojem adaptácia je súčasťou odbornej terminológie viacerých vedných oblastí. V súlade s vlastným predmetom je adekvátne definovaný. Pre potreby pedagogickej teórie môžeme naň nazerať z viacerých hľadísk, viacerí autori ho približujú zo svojho zamerania.

V Pedagogickom slovníku (2009) sa stretávame s významom adaptácie ako procesu, ktorý sa dominantne vzťahuje na prispôsobenie sa niečomu.

Pre potreby pedagogiky je priblížená v rozsahu troch charakteristických aspektov, ktoré vo vzájomnej interakcii vymedzujú podstatu adaptácie. Začínajúci školák nadobúda novú spoločenskú rolu žiaka, ktorej nároky a požiadavky sa týkajú sociálno-psychologického aspektu. Súčasné poňatie výchovno-vzdelávacieho procesu vyžaduje rešpektovanie individuálnych osobitostí dieťaťa, čo zahŕňa pedagogický aspekt. V zmysle komplexného vnímania osobnosti, možnosti organizmu a poznanie úrovne záťaže vychádzajúc zo zdravotného stavu dieťaťa je konkretizáciou fyziologického aspektu. (Slezáková, T. – Tirpáková, A. 2006).

V kontexte predškolskej pedagogiky, V. Trubíniová (2007) chápe adaptáciu v prispôbovaní sa dieťaťa podmienkam, v ktorých žije. Autorka ju označuje ako proces alebo tiež výsledok

procesu s daným zameraním. Podstatou je aktívne prispôsobovanie sa organizmu a osobnosti dieťaťa prostrediu, ktoré predstavuje biologické, environmentálne, sociálne a psychologické podmienky.

V odbornej literatúre je adaptácia tiež definovaná ako schopnosť, ktorá slúži nadväzovaniu trvalých a zmysluplných väzieb. (Dogan, S. - Kelleci, S. – Sabancıoğulları, S. – Aydın, D. 2008). A. Önder a H. Gülay (2010) ju ďalej špecifikujú na plnenie nárokov školského vzdelávania a formovanie pozitívnej sociálnej interakcie.

FAKTORY PODMIEŇUJÚCE ADAPTÁCIU ŽIAKA

Problematika adaptácie dieťaťa na nové podmienky života zahŕňa mnoho dimenzií, ktoré sú predpokladom a inšpiráciou pre hlbšie poznávanie. Pre spracovanie predkladaného príspevku kladieme dôraz na determinanty adaptácie začínajúcich školákov. V pedagogickej praxi rastie počet žiakov, ktorých proces adaptácie je problematický a zahŕňa výskyt viacerých ťažkostí. Na základe realizovaného experimentu, D. Borbélyová a kol. (2018) uvádza úspešnú adaptáciu v septembri, po nástupe na primárne vzdelávanie pre 70% žiakov.

Adaptácia žiakov na začiatku školskej dochádzky je podmienená viacerými faktormi, ktoré môžeme považovať za riziká vzniku adaptačných ťažkostí.

Interpretované výskumné zistenia sa týkajú jednotlivých zložiek osobnostného rozvoja dieťaťa, žiaka. Determinanty adaptácie sú prítomné aj v psychickej, kognitívnej oblasti. Vychádzajúc z odbornej literatúry ide napríklad o úroveň psychických procesov, motivácie, sústredenosti. Vplyv na charakter adaptácie žiaka má aj jeho fyzická zrelosť, ktorá sa vzťahuje na hrubú a jemnú motoriku. Súvisiace oslabenia, neurotický alebo hyperkinetický syndróm môžu mať negatívny dopad na adaptáciu začínajúceho školáka. (Vilčínskaja, B. J. 2000, Zvalová, M. – Zvalo, P. 1999, Vágnerová, M. 1997, In: Slezáková, T. – Tirpáková, A. 2006)

K východiskám úspešnej adaptácie patrí úroveň socializačných zručností, emocionálna a sociálna vyspelosť. Ich konkretizáciou v praxi je začlenenie sa do skupiny spolužiakov, adekvátna komunikácia, osvojenie a uplatňovanie pravidiel správania sa, spolupráca. Jednotlivé nároky vyplývajú z roly školáka, ktorej dôležitou súčasťou je rola spolužiaka. (Pupala, B. - Branická, M. 2002, Bednářová, J. - Šmardová, V. 2012, Kasáčová, B. a Cabanová, M. 2011)

V začiatočnom vyučovaní sú prítomné rozdiely v adaptácii žiakov s absolvovaným predprimárnym vzdelávaním, ktorí na optimálnej úrovni disponujú potrebnými spôsobilosťami a predpokladmi na školské vzdelávanie. V porovnaní s nimi, žiaci s absenciou predškolskej prípravy sa vyznačujú problematickým priebehom adaptácie. Ich školské návyky nezodpovedajú požadovanej úrovni a možný je negatívny postoj k učeniu, škole ako celku. (Boethel, M. 2004; Kovalevova, L.M. - Tarasenko, N. N. 2001)

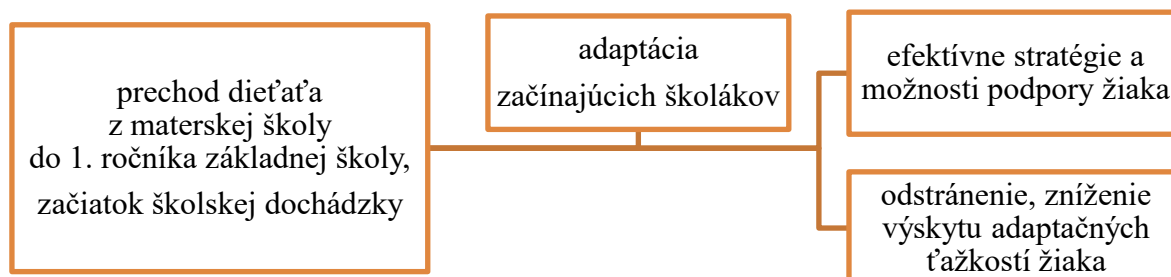
Začiatkové vyučovanie predstavuje pre dieťa doteraz nepoznané edukačné prostredie, ktoré sa vyznačuje špecifickými charakteristikami. Prítomnosť súvisiacich zmien, resp. ich poznanie, prijatie a rešpektovanie má dopad na adaptačný proces žiaka. V danom kontextu ide konkrétne o náročnosť obsahovej a procesuálnej stránky vyučovacieho procesu, prístup učiteľa a celkovú školskú záťaž. (Slezáková, T. – Tirpáková, A. 2006; Rimm-Kaufman, S. - Pianta, C.R. 2000;)

V zmysle poznania kontextových vplyvov vonkajšieho prostredia považujeme za dôležité venovať pozornosť poznávaniu rodinného prostredia začínajúcich školákov (Kašćák, O. – Betáková, E. 2014; Pratt, M. E. a kol. 2016). K súvisiacim rizikovým faktorom vzniku adaptačných ťažkostí patrí nepripravenosť alebo zaneprázdnenosť rodičov, nevhodné rodinné prostredie bez dostatočnej kognitívnej stimulácie dieťaťa, nedostatočná spolupráca so školou.

Deti v prechodnom období vnímajú významné zmeny a prítomnosť rozdielov spojených so začiatkom školskej dochádzky. Potrebný čas prispôsobenia sa je individuálny a závislý od výskytu ťažkostí. Charakter adaptácie začínajúcich školákov je podmienený širokým spektrom faktorov, ktoré majú individuálnu mieru vplyvu. Vychádzajúc z ich poznania je potrebné identifikovať možnosti a aplikovať efektívne stratégie podpory žiaka, čo sa stane

predpokladom zvýšenia kvality školskej adaptácie. V danom období je pozornosť venovaná aj odstráneniu, resp. zníženiu výskytu adaptačných ťažkostí. Vzhľadom na špecifickosť daného obdobia považujeme za potrebné venovať zvýšenú pozornosť jeho teoretickému a praktickému poznávaniu.

Obrázok 1: Adaptácia začínajúcich školákov



ZÁVER

Úspešnosť adaptácie je závislá od poznania a pochopenia východiskových podmienok dieťaťa. Smerom k nemu je kladený celý rad požiadaviek, ktoré vyplývajú z nárokov školského vzdelávania. Práca učiteľa v začiatočnom vyučovaní zahŕňa poznávanie adaptačného procesu každému žiakovi, čo jej umožňuje identifikovať rizikové faktory a negatívne vplyvy. V predkladanej teoretickej analýze sme upriamili pozornosť na vybrané determinanty adaptácie začínajúcich školákov. Aktívna participácia všetkých zainteresovaných strán v prospech úspešnej adaptácie má dopad na charakter obdobia, v ktorom sa formuje jeho školská dráha.

Literatúra

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2012. *Školská zrelosť. Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. Brno: Edika, 2012. 99 p. ISBN 978-80-266-0049-7

BOETHEL, M. 2004. *Readiness: School, Family and Community*. Southwest Educational Development Laboratory. [online], [cit. 2020-06-15]. Dostupné na: <<http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf>>

BORBÉLYOVÁ, D., SLEZÁKOVÁ, T., TIRPÁKOVÁ, A., KURUCOVÁ, Z. 2018. Using an adaptation programme to introduce children to the early years of schooling in Slovakia. In *Education*. 2018, vol. 3, no. 13. ISSN 0300-4279, p.730-745, [online], [cit. 2020-01-10]. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/328174568_Using_an_adaptation_programme_to_introduce_children_to_the_early_years_of_schooling_in_Slovakia>.

DOCKETT, S., PERRY, B. 2001. Starting school: Effective transitions. In *Early Childhood Research and Practice*, 2001, vol. 3, no. 2, [online], [cit. 2020-10-07]. Dostupné na: <<http://ecrp/uiuc.edu/v3n2/dockett.html>>

DOGAN, S., KELLECI, M., SABANCIOĞULLARI, S. – AYDIN, D. 2008. Bir İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocuklarda Ruhsal Uyum Sorunları [Mental Adaptation Problems of Children in a Primary School] In *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 2008, vol. 7, no. 1, [online], [cit. 2020-01-10]. Dostupné na: <bibliomed.org/mnsfulltext/1/khb_007_01-47.pdf?1602694887>.

FRANCLOVÁ, M. 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013, 176 p. ISBN 978-80-247-4463-6

- CHERRY, K. 2020. *Industry vs. Inferiority in Psychosocial Development Stage Four of Psychosocial Development*. [online], [cit. 2019-05-11]. Dostupné na: <<https://www.verywellmind.com/industry-versus-inferiority-2795736>>.
- JOHNSON, S. E. 2008. Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education. In *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2008, vol. 5, no. 1, pp. 1-10, [online], [cit. 2019-05-11]. Dostupné na: <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.7361&rep=rep1&type=pdf>>.
- KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. 2011. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB. 2011, 13 s. ISBN 978-80-557-3828-2.
- KAŠČÁK, O., BETÁKOVÁ, E. 2014. Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. In *Sociológia*, 2014, vol. 46, no. 1, pp. 5-24, [online], [cit. 2019-11-15]. Dostupné na: <<https://www.sav.sk/journals/uploads/02200957Kascak%20-%20zalomena%20OK.pdf>>.
- KOMAROVA, T. C., SOLOMENNICOVA, O. A. 2013. *Pedagogičeskaja diagnostika razvitija detej pered postuplenijem v školu*. Moskva: Mozaika-SynteZ. 2013, ISBN 978-5-86775.961.2.
- KOVALEVOVÁ, L., TARASENKO, N.N. 1990. Psychologičeskij analiz osobennosti adaptaciji pervoklasnikov k škole. In *Načal'naja škola*, 1990, no. 2, pp. 271-28.
- LEFA, B. 2014. The Piaget theory of cognitive development: An educational implication. In *Educational Psychology*, 2014, vol. 1, no. 1 [online], [cit. 2020-11-02]. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/265916960_THE_PIAGET_THEORY_OF_COGNITIVE_DEVELOPMENT_AN_EDUCATIONAL_IMPLICATIONS>.
- NIESEL, R., GRIEBEL, W. 2001. *Transition to school child: What children tell us about school and what they teach us*. Paper presented at the 11th European Conference on Quality on Early Childhood Education. Alkmaar, The Netherlands, 29 August - 1 September. [online], [cit. 2019-12-30]. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/242132385_Transition_to_Schoolchild_What_Children_Tell_About_School_and_What_They_Teach_Us>.
- ÖNDER, A. – GÜLAY, H. 2010. Reliability and Validity of the Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Years of Children, In *International Online Journal of Educational Sciences*, 2010, vol. 2, no. 1, pp. 204-224, ISSN: 1309-2707 2 [online], [cit. 2020-01-10]. Dostupné na: <<file:///C:/Users/HP/Downloads/reliability-and-validity-of-the-teacher-rating-scale-of-school-adjustment-for-5-6-years-of-children.pdf>>.
- PIAGET, J. 1970. *Psychologie intelligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1970, 150 p.
- PUPALA, B., BRANICKÁ, M. 2002. Medzi materskou a základnou školou: Čo deti očakávajú od školy. In: *Pedagogika*, 2002, vol 52, no. 3. ISSN 2336-2189, pp. 337 – 345. [online], [cit. 2019-10-27]. Dostupné na: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2072&lang=cs>>.
- PRATT, M. E. et al. 2016. Family risk profiles and school readiness: A person-centred approach. In *Early Childhood Research Quarterly*, 2006, vol. 36, pp. 462-474, [online], [cit. 2020-04-27]. Dostupné na: <<https://daneshyari.com/article/preview/353680.pdf>>.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2009, 395 p. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RIMM-KAUFMAN, S., PIANTA, C. R. 2000. An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. In *Journal of Applied*

Developmental Psychology, 2000, vol. 21, no. 5, pp. 491–511, . [online], [cit. 2020-10-27].
Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/257046043_An_Ecological_Perspective_on_the_Transition_to_Kindergarten_A_Theoretical_Framework_to_Guide_Empirical_Research>.

SLEZÁKOVÁ, T. 2012. *Spoločne do školy. Rodičia v procese úspešného štartu dieťaťa do školy*. Bratislava: IRIS. 2012. 108 p. ISBN 978-80-89256-81-5.

SLEZÁKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu – Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a prax*. Nitra: PF UKF v Nitre. 2006. 191 p. ISBN 80-8050-968-9.

SHABANI, K. – KHATIB, M. – EBADI, S. 2010. Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. In *English Language Teaching*, 2010, vol. 3, no. 4, ISSN 1916-4750, pp. 237-248, [online], [cit. 2020-10-23].
Dostupné na: <file:///C:/Users/HP/Downloads/ZPDarticle%20(1).pdf>.

TRUBÍNIOVÁ, V. 2007. *Predškolská pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. Ružomber: Katolícka univerzita, 2007, 893 p. ISBN 978-80-8084-162-1.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

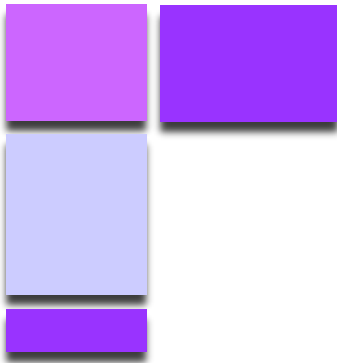
Autor:

Mgr. Radka Teleková

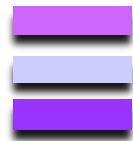
Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra



JUVENILIA PAEDAGOGICA 2021



**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

ISBN 978-80-568-0248-9

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2021