

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

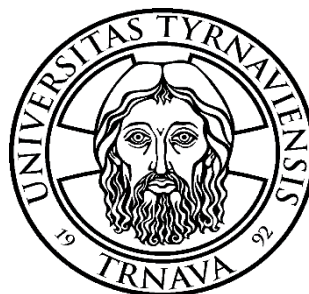
TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE

# Juvenilia Paedagogica 2023

Zborník príspevkov



**AKTUÁLNE TEORETICKÉ A VÝSKUMNÉ OTÁZKY  
PEDAGOGIKY V KONCEPTOCH DIZERTAČNÝCH PRÁC  
DOKTORANDOV**



Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



# JUVENILIA PAEDAGOGICA



**2023**

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

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 10.02.2023  
pod záštitou dekanky Pedagogickej fakulty

**Editor:** doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

### **Vedeckí garanti konferencie**

prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.  
Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.  
prof. PhDr. Rastislav NEMEC, PhD.  
doc. PaedDr. Naďa BIZOVÁ, PhD.  
doc. Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, PhD.  
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.  
doc. PaedDr. Ľubica PREDANOCYOVÁ, PhD.  
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

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

**Recenzenti:** doc. PaedDr. Bibiána HLEBOVÁ, PhD., prof. PaedDr. Dušan KOSTRUB, PhD., doc. PaedDr. Jaroslav BROŽÁNI PhD., prof. PhDr. Iveta KOVALČÍKOVÁ, PhD., doc. Mgr. Andrea MIKULÁŠOVÁ, PhD., doc. RNDr. Renáta BERNÁTOVÁ, PhD., doc. PhDr. Markéta MALÁ, Ph.D., doc. PhDr. Dagmar ZELENKOVÁ, PhD., doc. PaedDr. Lada KALISKÁ, PhD., PhDr. Tomáš JAKEŠ, Ph.D., doc. Mgr. Michael HAUSER, Ph.D., prof. PaedDr. Mária PISOŇOVÁ, PhD., prof. PaedDr. Michal NEDĚLKA, Dr., doc. PaedDr. Eva SEVERINI, PhD., doc. RNDr. Iveta SCHOLTZOVÁ, PhD., prof. PhDr. Monika MAČKINOVÁ, PhD., PhDr. Ladislav JANOVEC, Ph.D., doc. Mgr.art. Xénia BERGEROVÁ, ArtD., doc. PaedDr. Ingrid RUŽBARSKÁ, PhD., PhDr. Lucie ROHLÍKOVÁ, Ph.D., doc. Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, PhD., doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD., prof. PaedDr. Ondrej KAŠČÁK, PhD., doc. PaedDr. Naďa BIZOVÁ, PhD.

**Redaktori:** Mgr. Annamária ADAMČÍKOVÁ, Mgr. Evelýn JANEČKOVÁ, Mgr. Alexandra LENYGELOVÁ.

**Organizačný výbor konferencie:** Mgr. Annamária ADAMČÍKOVÁ, Bc. Luigi ECKERT, Mgr. Evelýn JANEČKOVÁ, Mgr. Alexandra LENGYELOVÁ, Mgr. Romana MARTINCOVÁ, PhD., Bc. Viktória PLÁNKOVÁ, Bc. Erika SOVÍKOVÁ, Bc. Michaela TEJBUSOVÁ

**Jazyková úprava:** autori

ISBN 978-80-568-0576-3

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, Pdf TRNAVA, 2023

## OBSAH

<b>Andrej Rajs ký:</b> Úvod .....	5
<b>Libor Juhaňák:</b> Statistika nebo data science? Nové směry kvantitativního výzkumu v pedagogických vědách .....	6
<b>Peter Halama:</b> Otvorená veda ako nástroj prekonania replikačnej krízy v empirických vedách.....	13
<b>Annamária Adamčíková:</b> Pedagogický model pravidelného stretávania saleziánov s mládežou v ilegalite počas totalitného obdobia.....	134
<b>Anna Ďurechová:</b> Podpora duševného zdravia učiteľov v kontexte profesijného andragogického poradenstva – analýza teoretických východísk pre návrh poradenských modulov.....	19
<b>Lukáš Filippi</b> Limity mluvení o zpěvu .....	28
<b>Filip Franka a Tomáš Jakeš:</b> Metodologie výzkumu algoritmické složky infromatického myšlení .....	33
<b>Monika Gregušová:</b> Vybrané kognitívne aspekty osvojovania si matematického kurikula u žiakov primárneho vzdelávania (kvantitatívne merania).....	39
<b>Žaneta Gužíková a Dušan Kostrub:</b> Pozície učiteliek a ich špecifiká vo využívaní digitálnych technológií v materskej škole.....	47
<b>Ján Jakubík:</b> Vplyv a potenciál detskej atletiky pri zvyšovaní úrovne pohybovej výkonnosti a kvality vyučovania telesnej a športovej výchovy v primárnom vzdelávaní .....	55
<b>Evelýn Janečková:</b> Úvod do problematiky latinskoamerického vzdelávania v čase pandémie Covid-19.....	65
<b>Anna Kocot:</b> Eating Habits of Third Graders - Research Report .....	72
<b>Svetlana Košková:</b> Vzdelávanie ukrajinských utečencov na Slovensku .....	80
<b>Alexandra Lengyelová:</b> Komparácia tradičných trestov s alternatívnymi trestami v kontexte penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých v intenciách sociálnej pedagogiky	86
<b>Tomáš Lorman:</b> Linguistic Complexity as a Dimension of Foreign Language Proficiency: English Written Performance of Czech Secondary Technical School Students .....	94
<b>Erika Milóšová:</b> Prezentácia výtvarno – edukačného projektu a jeho aplikácia do vyučovacieho procesu v rámci zážitkovej pedagogiky .....	104
<b>Boris Nykl:</b> Obnova díla skladatele Jana Theyho a jeho využití v hudební pedagogice.....	112
<b>Mária Olejárová a Bibiána Hlebová:</b> Rozvíjanie komunikácie detí s hydrocefalom v ranom veku v intenciách špeciálneho pedagóga .....	121
<b>Mária Pappová:</b> Reflexia nedostatkov v procese riadenia škôl a školských zariadení.....	132
<b>Petre Paťkochová:</b> Možnosti výzkumu percepce a interpretace multimediálního textu a jeho teoretické ukotvení .....	141
<b>Ingrida Revayová:</b> Včasná čitateľská gramotnosť v slovensko-nemeckom edukačnom kontexte	147
<b>Mária Skaličanová:</b> Migrácia pred vojnou ako rizikový faktor ovplyvňujúci kvalitu života seniora .....	154

<b>Stanislava Slováková:</b> Stratégie rozvoja a podporovanie sebaregulácie učenia sa s dôrazom na spôsoby plánovania a realizovania procesu výučby v primárnom vzdelávaní .....	163
<b>Jozef Sopoliga:</b> Využitie q-metodológie pri skúmaní názorov učiteľov o zavádzaní inovácií v škole .....	169
<b>Jiří Šobr:</b> Dante a Komenský: prostor a poznávaní sveta.....	179
<b>Katarína Štetinová:</b> diagnostikovanie základných pohybových kompetencií žiakov primárneho stupňa vzdelávania .....	186
<b>Miroslav Zíka:</b> Imerzivní virtuální prostředí jako didaktický prostředek pro výuku studentů učitelství.....	194

## ÚVOD

Ak sa číslu trinásť pripisuje nešťastie, v našom prípade to neplatí. Trinásť ročník študentskej konferencie *Juvenilia paedagogica* preukázal životaschopnosť tohto konferenčného a vzdelávacieho formátu pre doktorandov vo vedách o mládeži a vzdelávaní. Po „covidových“ online ročníkoch (2021, 2022) sme sa opäť presunuli do reálneho živého a bezprostredného priestoru konferenčnej auly a učební, hoci malá časť účastníkov mala možnosť aj dištančnej participácie. Záujem o vedecké i ľudské stretnutie doktorandov prejavilo 29 účastníkov, z toho 24 aktívnych, z 8 univerzít zo Slovenska a Čiech. Tento zborník je súborom recenzovaných vedeckých textov začínajúcich vedeckých pracovníkov, a zároveň je dobrým prehľadom rozmanitých výskumných tém, akým sa doktorandi pedagogiky v súčasnosti venujú.

Doménu každému ročníku konferencie vtlačajú predovšetkým témy dvoch plenárnych prednášok od hlavných prednášajúcich, jedného z domáceho pracoviska – Trnavskej univerzity – a jedného host'a. Tohtoročné vydanie rámcuje téma otvorenej vedy a dátovej vedy v oblasti edukačného skúmania. Psychológ profesor Peter Halama sa zamerail na krízu replikovateľnosti empirických výskumov a predstavil súčasné metódy, ktoré si veda vytvorila, aby posilnila replikovateľnosť vedeckých poznatkov. Patria k nim špecifické štatistické postupy, postoje a procedúry samotného výskumníka, ale aj nové zásady a opatrenia vednej politiky. Odpoveďou na replikačnú krízu je tzv. otvorená veda, ktorá sa usiluje zvýšiť transparentnosť výsledkov a metodologických ciest a znižovať publikačné skreslenia. Téma prednášky podporuje orientáciu (nielen) mladých bádateľov na etiku a integritu výskumu. Profesor vyšiel v ústrety požiadavke študentov a svoju prednášku vo forme videoprezentácie dal k dispozícii ako prílohu k zborníku.

Host'om z Masarykovej univerzity v Brne bol doktor Libor Juhaňák, post-doktorand, odborník na digitálne technológie vo vzdelávaní a v pedagogickej vede. Jeho pozícia sa účastníkom javila ako „blízky dosiahnuteľný vzor“, jeho vystúpenie vnímali aj optikou generačnej spriaznenosti. Predniesol reč o tom, ako vstupuje tzv. data science za využitia nových analytických výpočtových metód aj do sféry edukačných výskumov. Zamerail sa predovšetkým na analytiku učenia (learning analytics) a na „dolovanie dát“ vo vzdelávaní (educational data mining). Ukázal uplatnenie zatiaľ stále nezvyklej podoby kvantitatívne orientovaného skúmania v kontexte pedagogiky. Prednášku doktora Juhaňáka uvádzame v textovej podobe ako prvú v zborníku.

Konferencia sa niesla v znamení otvárania a otvorenosti. Otvárania sa z uzavretých miestností pandemického obdobia smerom k princípom otvorenej vedy, v otvorenosti k novým vedeckým metódam.

S otvorenosťou k budúcim ročníkom – doktorandskej konferencie, ale aj mladších generácií kolegov!

Andrej Rajský

editor



# STATISTIKA NEBO DATA SCIENCE? NOVÉ SMĚRY KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

Libor Juhaňák

## Abstrakt

*Především v posledních deseti letech můžeme sledovat výrazně zvýšený zájem výzkumníků o oblast označovanou jako data science či datová věda, která se zaměřuje na rozvoj a využívání nových či méně obvyklých analytických metod, než které jsou běžné v rámci „tradiční“ statistiky. V řadě vědních disciplín se tak v současnosti postupně formují specifické výzkumné směry, které se zaměřují právě na tyto datové a výpočetně intenzivní výzkumné metody. Výjimkou nejsou ani pedagogické vědy, kde se v posledních letech ustanovily oblasti označované jako analytika učení (learning analytics) a data mining ve vzdělávání (educational data mining). Příspěvek nabízí širší uvedení do kvantitativně orientovaného výzkumu a jeho vývoji směrem k oblasti data science. Následně stručně představuje výše zmíněné dva výzkumné směry, které lze chápat jako uplatnění principů data science v kontextu pedagogických věd.*

## ÚVOD

V pedagogickém výzkumu doposud přetrvává poměrně úzké pojetí kvantitativně orientovaného výzkumu, kdy je kvantitativně orientovaný výzkum víceméně ztotožňován se statistickým ověřováním hypotéz. Jak uvádí například Švaříček a Šed'ová: „Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi. Logické usuzování je v kvantitativním přístupu deduktivní: na počátku je existující teoretické tvrzení, které je na základě precizní operacionalizace převedeno do hypotéz a následně ověřováno. Výstupem výzkumu je ověření určité hypotézy či teorie.“ (2007, s. 25).

Takové chápání kvantitativního výzkumu přitom není nijak ojedinělé, nýbrž jde naopak o velice rozšířené pojetí. Zvláště pak v české a slovenské pedagogice je toto pojetí stále velice silně zakořeněné. Lze například nahlédnout do Pedagogického slovníku, kde je v rámci definice pojmu kvantitativní výzkum považováno za cíl kvantitativního výzkumu „objasňování jevů na základě vědecké teorie a ověřování hypotéz“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 112). Podobně ve slovenském prostředí uvádí Gavora, že: „Kvantitativný výskum vo väčšine prípadov preveruje existujúcu pedagogickú teóriu (...) Najlepší spôsob, ako to urobiť, je vyvodzovať z teórie hypotézy a tieto potom vo výskume testovať (potvrdzovať alebo vyvracať).“ (2008, s. 35).

Tato výrazná soustředěnost na statistické ověřování hypotéz se v českém i slovenském prostředí projevuje také v obsahu metodologické literatury zaměřené na kvantitativní výzkumné přístupy. Zde je totiž často kladen důraz právě na statistické metody testování a ověřování hypotéz, zatímco jiné kvantitativní metody analýzy dat (například metody explorační analýzy dat) zaujímají méně výrazné místo a je jim v metodologické literatuře věnována výrazně menší pozornost (srov. např. Disman, 2008; Hendl, 2012; Mareš, Rabušic, & Soukup, 2015).

## DVĚ KULTURY KVANTITATIVNĚ ORIENTO VANÉHO VÝZKUMU

Kvantitativně orientovaná analýza dat je však mnohem širší oblastí, která zahrnuje řadu dalších způsobů analýzy dat než pouze statistické testování hypotéz. Již od šedesátých let 20. století začaly být v tomto kontextu rozlišovány dva základní přístupy k analýze dat: **konfirmační analýza dat** (*confirmatory data analysis*) a **explorační analýza dat** (*exploratory data analysis*). Toto rozdělení bylo navrženo a prosazováno zejména Tukeyem (1962, 1977), který se vymezoval vůči klasické

statistice a raději používal pojem analýza dat (*data analysis*), který vnímal jako širší. Provedené rozlišení na explorační a konfirmační analýzu dat je přitom zcela klíčové, protože vesměs odstartovalo následný rozvoj exploratorních statistických metod, který přetrvává až do dnešní doby a ke kterému dochází často právě pod hlavičkou nově zavedeného pojmu data science (Donoho, 2017). Tento rozvoj byl výrazně podporován jednak pokrokem v oblasti počítačů a jejich stále větší výpočetní kapacity, jednak významným rozvojem kvalitativní metodologie (zejména v sociálních vědách) v 80. a 90. letech 20. století.

Zatímco konfirmační analýzu dat lze víceméně ztotožnit s tím, co bývá v pedagogických vědách označováno jako kvantitativní výzkum, totiž statistické ověřování hypotéz, explorační analýza dat označuje jiný přístup k analýze kvantitativních dat. Například Hendl (2012) popisuje explorační analýzu dat jakožto skupinu statistických technik a zároveň specifický přístup k analýze dat, v rámci kterého je kladen důraz na grafický průzkum dat, využívání metod odolných vůči extrémním hodnotám a snahu nalézat v datech nové a dosud neznámé souvislosti a konfigurace. Explorační analýzu dat je však zároveň nutné odlišovat od toho, co někteří autoři (např. Chatfield, 1988; Everitt, 2002) označují jako **počáteční analýza dat** (*initial data analysis*), jejímž cílem je obvykle pouze provedení nezbytné přípravy a analýzy dat pro samotné testování hypotéz. Počáteční analýza dat se tak obvykle zaměřuje pouze na základní čištění dat či provedení transformace proměnných a následné ověření předpokladů statistických metod, které se plánují použít v rámci testování hypotéz (typicky například ověření normality dat apod.). Cílem exploratorní analýzy dat ovšem není pouze ověřování předpokladů pro navazující konfirmační analýzu, nýbrž jde o široké spektrum technik umožňujících hlubší porozumění datům, odhalování dosud neznámých souvislostí v datech a následně generování možných vysvětlení a (nových) hypotéz, jež mohou být následně ověřovány v rámci konfirmační analýzy.

Tukey vysvětloval rozdíl mezi explorační analýzou dat a konfirmační analýzou pomocí analogie mezi prací detektiva a soudním procesem (Tukey, 1977). Podle Tukeyho je explorační analýza dat podobná práci detektiva. Cílem detektiva není dospět k definitivnímu rozhodnutí o vině nebo nevině, ale spíše shromáždit důkazy a získat bohatý materiál, který by mohl naznačovat vinu nebo nevinu podezřelého. Detektiv detailně zkoumá místo činu, sleduje jednotlivé osoby a formuluje hypotézy o průběhu dané události. Jeho úkolem je tedy shromážďovat faktické informace a nabízet možná (nejpravděpodobnější) vysvětlení toho, co se vlastně stalo, kdo je podezřelý apod. Samotné rozhodnutí o vině nebo nevině pak spadá do pravomoci soudu. Ten se dle Tukeyho přibližuje konfirmační analýze dat, tedy inferenční statistice a testování hypotéz. V této fázi jsou fakta již shromážděna a jsou prezentovány hypotézy o průběhu události. Úkolem soudu je posoudit, zda jsou prezentovaná fakta dostatečně silná k podpoře hypotézy o vině nebo nevině podezřelého. Stejně tak při konfirmační analýze máme předem stanovenou hypotézu a naším úkolem je pomocí statistického testu zjistit, zda jsou data dostatečně silná na podporu této hypotézy.

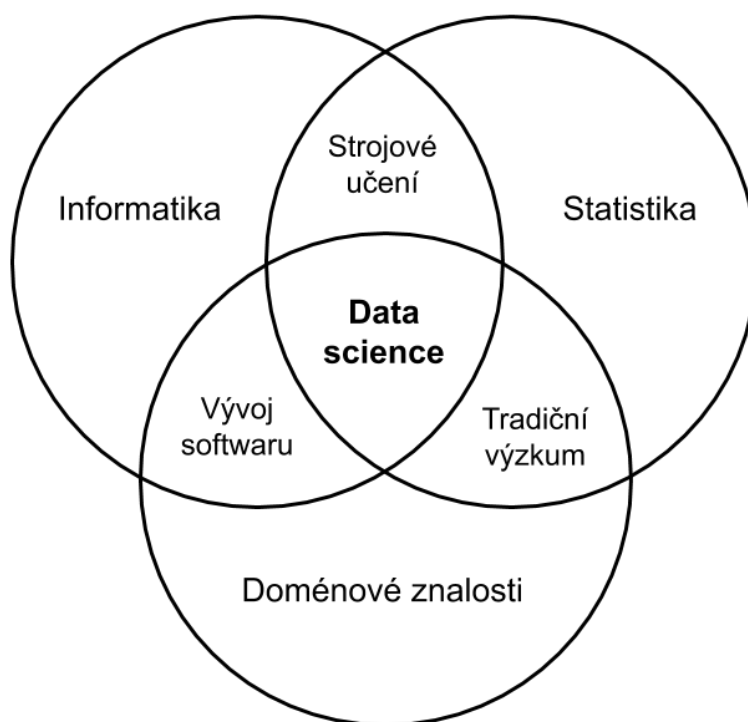
Hendl (2012) pak při popisování exploratorní analýzy dat doplňuje, že tento přístup k analýze dat je důležitý především v těch typech výzkumů, kde předem neexistuje dostatečně rozvinutá teorie, pomocí které bychom formulovali jednotlivé hypotézy, na jejichž základě bychom se pak zaměřili na konkrétní proměnné. Jde tak obvykle o výzkumy, které vychází z velkého množství potenciálně užitečných proměnných. Takové výzkumy tak teprve v průběhu samotné analýzy zjišťují, které proměnné jsou vlastně důležité a na které se případně zaměřit podrobněji v navazující analýze. Zároveň Hendl upozorňuje, že exploratorní analýza dat je důležitá mimo jiné proto, že „umožňuje odhalit nečekané a na první pohled těžko zjištěitelné vlastnosti dat, čímž se získává hlubší vhled do



zkoumané problematiky“ (2012, s. 118). To přitom může být prospěšné zvláště v těch případech, kdy jsou objeveny vztahy a souvislosti, které dosud existující teorie nepředpokládala nebo nezahrnovala.

## DATA SCIENCE JAKO NOVÝ PŘÍSTUP KE KVANTITATIVNÍ ANALÝZE DAT

Ačkoli je možné Tukeyho považovat za jednoho z prvních propagátorů myšlenky data science, sám toto označení nepoužíval. Přesto je to ale právě Tukeyho pojetí explorační analýzy dat, ze kterého vychází dnešní chápání data science. Z hlediska současného pojetí data science je pak zásadní rok 1977, kdy byla ustanovena Mezinárodní asociace pro výpočetní statistiku (*International Association for Statistical Computing*), která v rámci své mise hovořila o potřebě propojení tradiční statistiky, moderní výpočetní techniky a znalostí odborníků v jednotlivých doménových oblastech (Jifa & Lingling, 2014). již v tomto původním vyjádření se přitom objevují tři základní aspekty či oblasti, které hrají roli při vymezování **data science v dnešním pojetí**. Vidíme zde tradiční statistiku jakožto disciplínu, ze které se oblast data science postupem času oddělila. Je zde informatika (*computer science*) zastupující oblast počítačů a moderních technologií. A v neposlední řadě jsou zde specifika vycházející z konkrétních vědních disciplín. Při využití Vennova diagramu lze tak data science vymezit právě pomocí těchto tří oblastí (viz obrázek 1), což zároveň odpovídá jednomu z nejčastějších způsobů, jak je v dnešní době oblast data science vymezována (srov. O'Neil & Schutt, 2013).



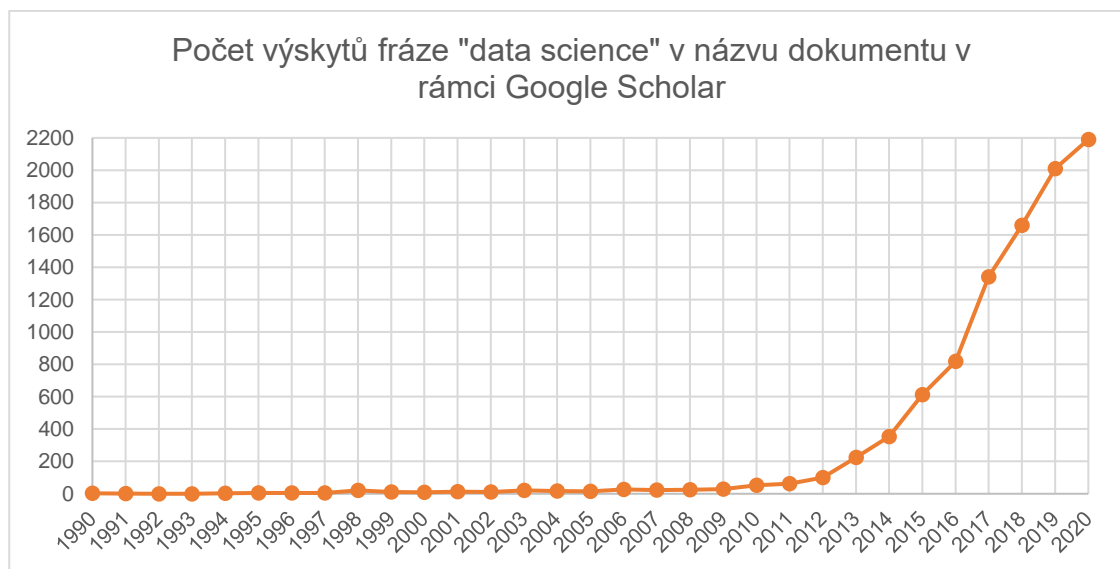
Obrázek 1: Vymezení oblasti data science pomocí Vennova diagramu jakožto průniku statistiky, informatiky a doménových znalostí.

Jak je naznačeno výše, data science lze tedy chápat jako průsečík tří hlavních oblastí: informatiky, statistiky (konkrétně matematické statistiky) a oblasti doménových znalostí. Zatímco informatika a statistika jsou dobře známé a nepotřebují další vysvětlení, oblast doménových znalostí lze chápat dvěma způsoby. První přístup chápe oblast doménových znalostí jako širokou oblast, která zahrnuje různé disciplíny a přispívá k obecnému kontextu data science jako celku. Druhý přístup chápe data science úzce v rámci konkrétní doménové oblasti nebo disciplíny. V tomto pojetí je vhodné mluvit

spíše o různých výzkumných oblastech uvnitř jednotlivých disciplín než o jednom obecném oboru. Tento přístup odpovídá trendu, kdy v mnoha disciplínách existují specializované oblasti, které se zabývají využitím moderních technologií a pokročilých statistických metod. Například oblast počítačové lingvistiky (*computational linguistics*) by v tomto pojetí mohla být chápána jako data science v kontextu lingvistiky. Podobně oblast vypočtení psychologie (*computational psychology*) by byla chápána jako data science v kontextu psychologie (a obdobně u dalších pojmů, které se postupem času vynořují jako např. *computational sociology*, *computational history*, aj.).

Jiný způsob, jak může být oblast data science pojímána pak naznačují výše naznačené dílčí průniky mezi hlavními třemi oblastmi. Průsečík mezi statistikou a informatikou je spojen se strojovým učením, průsečík mezi informatikou a oblastí doménových znalostí je označován jako vývoj specializovaného softwaru a průsečík mezi statistikou a oblastí doménových znalostí je chápán jako tradiční kvantitativní výzkum. Za využití těchto dílčích průniků můžeme tedy chápat data science jako kombinaci tradičního výzkumu, strojového učení a vývoje softwaru.

Doplňme ještě, že ačkoli lze vznik termínu data science datovat přinejmenším do 60. let minulého století, v dnešním slova smyslu se označení data science dostává do širšího povědomí a začíná se výrazněji objevovat v odborné literatuře až kolem roku 2012, jak naznačuje graf níže (viz obrázek 2). V současnosti pak již můžeme pojem data science považovat za relativně etablovaný, čehož důkazem je i fakt, že na řadě univerzit dnes již existují studijní programy nesoucí termín data science ve svém názvu (v evropském kontextu lze takové studijní programy nalézt např. na: *Eindhoven University of Technology*, *King's College London*, *Ludwig-Maximilians-Universität Munich*, *Maastricht University*, *Technical University Munich*, *University of Amsterdam*, *University of Barcelona*, *University of Bologna*, *University of Glasgow*, *University of Göttingen*, *University of Mannheim*, *University of Oslo* aj.).



Obrázek 2: Graf znázorňující dramatický nárůst využívání pojmu data science v odborných publikacích, resp. přímo v jejich názvech.

## DVA PŘÍKLADY DATA SCIENCE V PEDAGOGICE

Jak bylo uvedeno výše, oblast data science lze chápat jako nově se formující multidisciplinární oblast, která se zaměřuje na analýzu dat v širších souvislostech než tradiční statistika a která se různými způsoby promítá do tradičních vědeckých disciplín. V kontextu pedagogiky pak tento trend můžeme

zaznamenat u oblastí označovaných jako analytika učení (*learning analytics*) a data mining ve vzdělávání (*educational data mining*).

### **Analytika učení**

Analytika učení je nejčastěji vymezována jako disciplína zabývající se „měřením, sběrem, analýzou a reportováním dat o studentech a jejich kontextech, za účelem pochopení a optimalizování učení a prostředí, ve kterých učení probíhá“ (Long & Siemens, 2011, s. 34). Jak je z uvedené definice zřejmé, navazuje analytika učení primárně na tradici webové analytiky, když se zaměřuje přímo na vzdělávací prostředí a jeho optimalizaci. Na druhou stranu však odhlíží od technických specifik a zdůrazňuje výhradně pedagogickou stránku. Zároveň lze zmínit, že uvedená definice neomezuje analytiku učení pouze na online prostředí, jako to dělají někteří autoři, nýbrž hovoří o libovolném prostředí, ve kterém probíhá učení. Ačkoli se tedy většina výzkumníků i současnosti věnuje analytice učení specificky v online vzdělávacích prostředích a systémech, existuje již studií zaměřujících se na využití analytiky učení v tradičním (myšleno off-line) vzdělávacím prostředí jakým je např. běžná školní třída. Jako příklad můžeme uvést autory D’Mello (2017) či Ochoa (2017), kteří zmiňují výzkumy toho, kam se studenti v průběhu výuky dívají, analýzy postojů, gest a pohybů či analýzy výrazů tváře studentů v průběhu učení či plnění vzdělávací aktivity. V tomto kontextu se pak hovoří o oblastech jako *Emotional Learning Analytics*, *Classroom Learning Analytics* či *Multimodal Learning Analytics*.

Za výchozí zdroje pro seznámení se s touto oblastí lze považovat Společnost pro výzkum v oblasti analytiky učení (*Society for Learning Analytics Research*, [www.solaresearch.org](http://www.solaresearch.org)), mezinárodní konferenci zaměřující se specificky na tuto výzkumnou oblast (*International Conference on Learning Analytics & Knowledge*, [www.solaresearch.org/events/lak](http://www.solaresearch.org/events/lak)) a časopis vydávaný výše zmíněnou výzkumnou společností (*Journal of Learning Analytics*, [learning-analytics.info](http://learning-analytics.info)). Mimo výše uvedené lze rovněž doporučit obsáhlou přehledovou publikaci *Handbook of Learning Analytics*, a to jak její první vydání ([www.solaresearch.org/publications/hla-17](http://www.solaresearch.org/publications/hla-17)), tak i její novější a výrazně upravené vydání ([www.solaresearch.org/publications/hla-22](http://www.solaresearch.org/publications/hla-22)).

### **Data mining ve vzdělávání**

Oblast data miningu ve vzdělávání lze spolu s Romerem a Venturou (2013) chápat jednoduše jako využití či aplikaci metod data miningu na různé specifické typy dat, která pochází ze vzdělávacího kontextu. Ať již jde o data pocházející z online vzdělávacích systémů či o data z různých typů off-line prostředí, ve kterých probíhá učení. Za jednu z nejčastěji využívaných definic lze považovat tu, kterou nabízejí Baker a Yacefová (2009), jež ve své přehledové studii vymezují oblast data miningu ve vzdělávání jako „vznikající disciplínu zabývající se rozvojem metod pro zkoumání jedinečných typů dat, která pocházejí ze vzdělávacích prostředí, a použití těchto metod pro lepší porozumění studentům a prostředím, ve kterých se učí“. Jak je z uvedené definice patrné, autoři mají jasnou tendenci vymezovat tuto výzkumnou oblast na základě používaných metod pro analýzu dat (tj. data mining). Přitom zároveň rozlišují na jedné straně to, že se data mining ve vzdělávání zabývá rozvojem metod pro analýzu dat z různých vzdělávacích prostředí, na druhé straně pak také to, že se zabývá i aplikací těchto metod za účelem porozumění učení studentů v různých typech (zvláště online) vzdělávacích prostředích. Vidíme zde tedy zaměření jednak na rozvoj specifické metodologie, jednak na samotné věcné zkoumání problematiky učení a vzdělávání.

Podobně jako v případě analytiky učení lze pak i v oblasti data miningu ve vzdělávání doporučit k dalšímu studiu několik základních zdrojů. Předně jde o webové stránky Mezinárodní společnosti pro výzkum v oblasti data miningu ve vzdělávání (*International Educational Data Mining Society*, [educationaldatamining.org](http://educationaldatamining.org)) a dále pak o hlavní mezinárodní konferenci (*International Conference on*

*Educational Data Mining*, [educationaldatamining.org/conferences](http://educationaldatamining.org/conferences)) a časopis odborný časopis (*Journal of Educational Data Mining*, [jedm.educationaldatamining.org](http://jedm.educationaldatamining.org)) zaměřující se na tuto oblast.

## ZÁVĚR

Vzhledem k omezenému prostoru bylo primárním cílem příspěvku poukázat na to, že kvantitativní výzkum v pedagogických vědách má v současnosti mnohem širší uplatnění, než je klasické ověřování a testování hypotéz. Především příspěvek poukázal na oblast data science a její kořeny v exploračně orientované analýze dat. Zároveň byly v krátkosti představeny dva výzkumné směry, tj. analytiku učení a data mining ve vzdělávání, které lze chápat jakožto uplatnění principů data science v kontextu pedagogického výzkumu. Nutně šlo však pouze o stručné uvedení do tématu. Případně zájemce o podrobnější informace je pak nutno odkázat na výše zmiňovaná další zdroje, případně na publikaci Juhaňák (2023), která se věnuje využití analytiku učení a data miningu ve vzdělávání specificky v kontextu e-learningu a online systémů pro řízení výuky.

## Literatura

BAKER, R. S., & YACEF, K. 2009. The State of Educational Data Mining in 2009: A Review and Future Visions. In *Journal of Educational Data Mining*, vol. 1, no. 1, p. 3 – 17.

D'MELLO, S. K. 2017. Emotional Learning Analytics. In C. LANG, G. SIEMENS, A. WISE, & D. GAŠEVIĆ (eds.), *Handbook of Learning Analytics*. p. 115 – 127). Society for Learning Analytics Research.

DISMAN, M. 2008. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha : Univerzita Karlova v Praze.

DONOHO, D. 2017. 50 Years of Data Science. In *Journal of Computational and Graphical Statistics*, vol. 26, no. 4, p. 745 – 766.

EVERITT, B. S. 2002. *The Cambridge Dictionary of Statistics*. Cambridge : Cambridge University Press.

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava.

HENDL, J. 2012. *Přehled statistických metod: Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál.

CHATFIELD, C. 1988. *Problem Solving: A Statistician's Guide*. London : Chapman and Hall.

JIFA, G., & LINGLING, Z. 2014. Data, DIKW, Big data and Data science. In *Procedia Computer Science*, 31, p. 814 – 821.

JUHAŇÁK, L. 2023. *Analytika učení a data mining ve vzdělávání v kontextu systémů pro řízení výuky*. Brno : Masarykova univerzita.

LONG, P., & SIEMENS, G. 2011. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. In *Educause Review*, vol. 46, no. 5, p. 31 – 40.

MAREŠ, P., RABUŠIC, L., & SOUKUP, P. 2015. *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno : Masarykova univerzita.

O'NEIL, C., & SCHUTT, R. 2013. *Doing Data Science: Straight Talk from the Frontline*. Sebastopol, CA : O'Reilly Media.

OCHOA, X. 2017. Multimodal Learning Analytics. In C. LANG, G. SIEMENS, A. WISE, & D. GAŠEVIĆ (eds.), *Handbook of Learning Analytics* (s. 129 – 141). Society for Learning Analytics Research.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál.

ROMERO, C., & VENTURA, S. 2013. Data mining in education. In *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 3, p. 12 – 27.

ŠVARÍČEK, R., & ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál,

TUKEY, J. W. 1962. The Future of Data Analysis. *The Annals of Mathematical Statistics*, vol. 33, no. 1, p. 1 – 67.

TUKEY, J. W. 1977. *Exploratory data analysis*. Reading, Massachusetts : Addison-Wesley Publishing.

**Autor:**

Libor Juhaňák

Ústav pedagogických věd

Filozofická fakulta

Masarykova univerzita, Brno

juhanak@phil.muni.cz

# OTVORENÁ VEDA AKO NÁSTROJ PREKONANIA REPLIKAČNEJ KRÍZY V EMPIRICKÝCH VEDÁCH

Peter Halama

## Abstrakt

*V posledných dvoch dekádach sa objavujú snahy systematicky replikovať všeobecne akceptované poznatky v rôznych oblastiach vedy, pričom táto snaha nie je vždy úspešná. Miera replikácie je často taká nízka, že sa hovorí o tzv. replikačnej kríze sprevádzanej znižovaním dôvery vo vedu. V prednáške sa diskutujú možné dôvody replikačnej krízy na strane vedy ako sú nedokonalé či nevhodné štatistické metódy, publikačné skreslenie na strane časopisov a aj samotných vedcov, pochybné výskumné praktiky atď. V prednáške budú ďalej predstavené metódy, ktoré si veda vytvorila s cieľom zvýšiť replikovateľnosť vedeckých poznatkov a to na strane štatistických postupov, samotného výskumníka a najmä vednej politiky. Tá súvisí so vznikom tzv. otvorenej vedy, ktorá vznikla ako odpoveď na replikačnú krízu a zahŕňa viacero metód smerujúcich k zvýšeniu transparentnosti a k znižovaniu publikačného skreslenia, napr. zdieľanie dát a výskumných materiálov, predregistrácia hypotéz či registrované reporty ako samostatná forma vedeckých článkov.*

Video s prednáškou autora nájdete na tomto linku: <https://pdfweb.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica-2023#key-speakers>

# PEDAGOGICKÝ MODEL PRAVIDELNÉHO STRETÁVANIA SALEZIÁNOV S MLÁDEŽOU V ILEGALITE POČAS TOTALITNÉHO OBDOBIA<sup>1</sup>

Annamária Adamčíková

## Abstrakt

*Predmetom príspevku bude aplikovanie princípov saleziánskej pedagogiky na území Slovenska v období vlády Komunistickej strany Československa na príklade tajných systematických mládežníckych stretnutí, familiárne nazývaných ako „stretká“. Príspevok pojednáva o fenoméne mládežníckych stretnutí vo veľmi špecifickom období, kedy pedagogická činnosť Saleziánov dona Bosca bola oficiálne obmedzená a znemožnená. Odpovedá na otázku, prečo tieto tajné „stretká“ môžeme chápať ako priestor, kde sa saleziáni mohli v duchu preventívneho systému podieľať na výchove mládeže. Zároveň sa autorka pokúša problematiku datovať, stanovuje si kategórie, ktoré bude sledovať na základe pôvodných prameňov dona Bosca a ktoré sa následne pokúsi identifikovať v slovenskom kontexte v skúmanom období, ďalej poskytuje prehľad možných zdrojov informácií, potrebných pre výskum a toto všetko dopĺňa o návrh metodológie, ktorá bude použitá vo výskume dizertačnej práce.*

## ÚVOD

Saleziáni dona Bosca predstavujú jeden z významných článkov spoločnosti v prvej polovici 20. storočia na území Slovenska, kedy sa podieľali na výchove a vzdelávaní mládeže. Saleziáni postupne otvárali svoje ústavy s cieľom vychovávať dobrých kresťanov a čestných občanov. Nie je možné oddeliť saleziána od spirituality dona Bosca, ale rovnako ani od výchovno-vzdelávacej koncepcie preventívneho systému.

Preventívny systém dona Bosca je najčastejšie spájaný s tromi princípmi, tvoriacimi tri piliere tejto výchovnej koncepcie. Sú to rozum, náboženstvo a láskavosť. Už z názvu je jasné, že v ňom ide najmä o snahu predísť trestom a následkom zlého konania, ale aby naopak dobrotou, láskavosťou a neustálou asistenciou nemali možnosť venovať sa takým činnostiam, ktoré by vystavili vychovávaného nebezpečenstvu a nemorálnemu konaniu. Na základe prameňov, ktoré nám don Bosco zanechal, môžeme povedať, že nebol teoretikom, ale praktikom. Na rôznych miestach môžeme bádať, čo znamenajú pre dona Bosca jednotlivé princípy. Láskavosť: „*Aby chlapci boli nielen milovaní, ale aby aj cítili, že sú milovaní*“ (Bosco in Motto, 2005a, s. 155). Alebo: „*Pozrite, rodinný duch prináša lásku a láska budí dôveru. Dôvera otvára srdcia, takže chlapci sa so všetkým bez strachu zverujú svojim učiteľom, asistentom a predstaveným*“ (Bosco in Motto, 2005a, 153). Náboženstvo: Rovnako odporúčal ako jeden z pilierov sviatostný život vychovávaného, ku ktorému mal vychovávateľ povzbudzovať, ale nie nútiť. „*Častá spoveď, časté prijímanie Eucharistie a každodenná omša sú základy, na ktorých musí stáť celá výchovná stavba*“ (Bosco in Motto, 2005b, s. 148). Ďalej to je rozumnosť prítomná v asistencii: „*Chlapci behali a skákali. Jedni sa hrali s loptou, druhí sa naháňali a ďalší sa hrali iné hry. Na inom mieste sa viacerí chlapci zhŕkli okolo kňaza a s otvorenými ústami počúvali príhodu, ktorú im rozprával. Inde bol zasa dušou hry jeden klerik*“ (Bosco in Motto, 2005a, s. 153). Zároveň v preventívnom systéme boli neustále prítomné štyri hlavné oblasti a to nazývané ako: škola, dvor, kaplnka, dom.

Situácia sa zmenila v roku 1949, kedy boli postupne jednotlivé ústavy saleziánov zrušené, čo vyvrcholilo následne ešte aj Akciou kláštory v roku 1950 (Dubovský, 1998). Došlo nielen k narušeniu

---

<sup>1</sup> Príspevok je riešením projektu VEGA č. 1/0106/20.



priameho tradovania saleziánskeho preventívneho systému, ale rovnako sa narušilo aj jeho reflektovanie a aplikovanie. Saleziáni v tom čase patrili, rovnako ako dnes, k najpočetnejším rehoľným spoločenstvám. Pre ich službu mladým boli považovaní komunistami za najnebezpečnejších. V rukách mali výchovu mládeže, ktorá tak mohla ovplyvniť nasledujúce generácie (Gavenda, 2016). Napriek tomu sa saleziáni vďaka svojej predvídavosti dokázali pomerne rýchlo adaptovať na nové podmienky v ilegalite.

Ako sa však venovali slovenskí saleziáni pedagogickej činnosti založenej na uvedenom výchovnom systéme a tradícii v špecifických podmienkach, keď bola ich oficiálna činnosť znemožnená, dôsledkom politického režimu, ktorý tu vznikol po víťazstve Komunistickej strany Československa v roku 1948? Ako dokázali odovzdávať náboženský obsah, podieľať sa na výchove detí a mládeže a to v okolnostiach, kedy bola katolícka cirkev prenasledovaná a ich pedagogická činnosť zakázaná? Ako žili preventívny systém, keď stratili všetky štyri oblasti, v ktorých sa uplatňoval (školu, dom, kaplnku, dvor) – keď im zrušili a poštátnili internáty, školy a domy, dobovo nazývané ústavy a dokonca saleziánov sústredili po Akcii K na rôznych miestach a zamedzili im priamemu kontaktu s adresátmi ich pedagogickej činnosti? Tieto otázky nás viedli k prebádaniu problematiky tajných stretnutí mládeže, založených na pravidelnom stretávaní.

Jednou z hlavných a zároveň rozšírených pedagogických činností saleziánov v skúmanom období boli tieto tajne a pravidelné mládežnícke stretnutia, hovorovo nazývané ako „stretká“. Postupne z nich vytvorili pedagogický model, rozšírený na rôznych miestach Slovenska. Saleziáni sa prostredníctvom týchto stretnutí podieľali na výchove mládeže a vzhľadom na nemožnosť venovať sa deťom a mladým oficiálnou cestou, poskytovali priestor vzdelávať účastníkov týchto stretnutí aj v náboženskej oblasti a tak ich povzbudzovať v praktizovaní duchovného života, založeného na pravidelnom sviatostnom živote. Podobne vďaka tomuto pedagogickému modelu stretávania tak mladí prichádzali do kontaktu so saleziánmi. Takýmto spôsobom saleziáni napomáhali mladým ľuďom, najmä v životných otázkach alebo v súvislosti hľadania svojho povolania. Rovnako poskytovali aj ponuky na strávenie voľného času v kruhu priateľov. Skrze dobrotu, ochotu a otvorenosť saleziánov sa mladí stávali dostupnými pre výchovu a saleziáni mohli skrze tieto mládežnícke stretnutia saleziánov aplikovať a uplatňovať princípy saleziánskej pedagogiky.

Salezián Juraj Kaščák približuje atmosféru týchto stretnutí nasledovne: *„Začali sme štyria, ale časom nás pribúdalo. [...] Pri prvom stretnutí sme sa len tak hrali „Človeče, nehnevaj sa“ alebo dámu. Potom sa chlapci ozvali, či sa budeme len hrať. Prišlo na rad čítanie Svätého písma a po ňom som mával príhovor s aplikáciou na vlastný život. Nakoniec sme si dali predsavzatie a pri novom stretnutí sme si ho vyhodnotili. [...] Pri každom stretnutí som im ponúkal nejaké sladkosti, čaj alebo ovocie“* (KASČÁK, 2008, s. 124 – 125).

Avšak táto problematika nebola doposiaľ predmetom žiadneho čiastkového ani hlbšieho výskumu, s výnimkou niektorých diel, pričom ide o publikácie spomienkového charakteru, približujúce najmä dejiny saleziánov. Preto bude potrebné na začiatku nášho výskumu nadobudnúť potrebné dáta a informácie.

## **NÁVRH METODOLÓGIE**

Náš výskum by mal najmä kvalitatívny charakter. V nasledujúcom texte by sme radi uviedli postupy, ciele a metódy, ktoré by sme chceli uplatniť pri zisťovaní potrebných dát v dizertačnej práci.

## Cieľ výskumu

Prostredníctvom nášho výskumu by sme sa pokúsili získať základné charakteristiky saleziánskej pedagogiky a to špeciálne na príklade pedagogického modelu pravidelných mládežníckych stretnutí.

Náš výskum bude sprevádzať aj niekoľko čiastkových cieľov a to:

- zistiť základné informácie o mládežníckych stretnutiach saleziánov – odpovedať na základné otázky ako: kto viedol tieto stretnutia, v ktorých mestách boli realizované, koľko stretnutí fungovalo v jednom meste, kto sa ich zúčastňoval, čo bolo ich obsahom, kedy začali fungovať;
- zistiť, akým spôsobom saleziáni pozývali chlapcov a dievčatá na tieto stretnutia;
- identifikovať jednotlivé princípy saleziánskej pedagogiky, uplatňované v pedagogickom modeli stretnutí mládeže;
- identifikovať špecifiká, charakteristické pre saleziánsku pedagogiku na území Slovenska.

## Výskumné otázky

Na začiatku nášho výskumu by sme si preto položili nasledovné tézy: Ktorí saleziáni viedli jednotlivé mládežnícke stretnutia a v ktorých mestách? Kto navštevoval tieto stretnutia? Akej vekovej kategórie boli účastníci? V ktorých mestách prebiehali tieto stretnutia? Aká bola štruktúra mládežníckych stretnutí a čo bolo ich obsahom? Akú úlohu v nich zohrávali saleziáni? Aký význam alebo vplyv mali tieto stretnutia? Ktoré prvky môžeme stotožniť s prvkami princípov saleziánskej pedagogiky? Prípadne je v nich prítomné aj niečo, čím tieto tajné mládežnícke stretnutia prispievajú do špecifik saleziánskej pedagogiky na Slovensku?

## Metódy

Náš výskum si bude vyžadovať použiť kombináciu niekoľkých metód. Jednou z hlavných metód bude oral history, ktorú by sme zrealizovali s jednotlivými účastníkmi mládežníckych stretnutí, organizovaných saleziánmi, prípadne ak boli nimi realizované. Podobne by sme rozhovor uskutočnili aj so saleziánmi, ktorí v uvedenom období boli vedúcimi týchto mládežníckych stretnutí. Keďže ale nebude možné preskúmať vyhľadať všetkých aktérov v uvedenom období, v našom výskume použijeme metódu sondy. Takýmto spôsobom by sme zabezpečili, aby sme našu problematiku spoznali hlbšie a komplexnejšie.

Okrem toho by sme náš výskum doplnili o kombináciu ďalších metód. V rámci našej práce bude potrebné uskutočniť aj archívny výskum v jednotlivých saleziánskych archívoch (Saleziánsky centrálny archív v Ríme, Saleziánsky archív v Bratislave a súkromné archívy saleziánov), s cieľom vyhľadať pramene jednotlivých protagonistov, ale aj informácie o dejinách a saleziánskej pedagogike v tom čase. Predpokladáme, že dohľadávanie takýchto prameňov bude náročné z viacerých dôvodov. V uvedenom období saleziáni často nezaznamenávali svoju činnosť a snažili sa vyhýbať akýmkoľvek písomnostiam spojených s touto činnosťou, keďže by vystavili ich pedagogickú činnosť odhaleniu a zároveň by sa vystavili riziku.

Keďže jedným z ďalších zdrojov by predstavovali dobové dokumenty, ego-pramene a pramene zo súkromných archívov. V našej empirickej časti by sme použili aj klasické metódy ako: indukcia,

dedukcia, ďalej priama metóda v kombinácii s nepriamou, analýza a syntéza. Pri práci s uvedenými prameňmi by sme uskutočnili aj ich dôslednú kritiku. Podobne by sme postupovali aj pri práci s dátami z literatúry spomienkového charakteru, ku ktorým by sme pristupovali obozretne. Jedným z východísk našej práce budú samotné pramene dona Bosca (Preventívny systém, List z Ríma, Pravidlá oratória, Pamäti oratória...), ktoré budeme následne analyzovať a porovnávať.

### **Výskumný súbor**

Pri riešení našej problematiky jednu skupinu respondentov budú tvoriť členovia rehole saleziánov dona Bosca. Druhú skupinu budú tvoriť samotní adresáti apoštolátu saleziánov –mladí ľudia, vysokoškooláci, študenti navštevujúci tieto stretnutia v skúmanom čase. Avšak sme si vedomí, že nie je možné, aby sme danú problematiku prebádali do detailov, a preto bude nutné vytvoriť reprezentatívny súbor, ktorý by na jednej strane pokrýval celé územie Slovenska, kde jednotliví saleziáni organizovali a prevádzali mládežnícke stretnutia. Takýmto spôsobom by sme mohli vytvoriť komplexnejší obraz o jednotlivých stretnutiach a zároveň zachytiť regionálne či lokálne odlišnosti. Sme si vedomí, že metóda oral history so sebou nesie niekoľko rizík a limitov. Jedným z nich je subjektivismus a vypovedanie o danej veci s istým časovým odstupom. Následkom čoho môže dochádzať k faktografickým chybám alebo skresleným informáciám. Okrem toho má táto metóda aj svoje hranice, ktoré spočívajú najmä v dĺžke života daných ľudí. Nakoľko mnoho priamych svedkov už nežije alebo sú starí a ich zdravotní stav neumožňuje zrealizovať konkrétne rozhovory. Preto títo respondenti budú istým spôsobom limitovaní vekom a zdravotným stavom. Tento pedagogický model budeme môcť prostredníctvom oral history napriek tomu zrekonštruovať a to približne v rozpätí rokov 1975 – 1990. Pri realizácii oral history by sme použili na jednej strane zoznam otázok, položených na základe stanovených skúmaných kategórií, ale samotný rozhovor by poskytoval aj priestor, kde by respondenti mohli vyjadriť aj také informácie, ktoré považujú za dôležité v rámci skúmanej problematiky. Jednotlivé rozhovory by sme analyzovali a porovnávali. Následne by sme sa pokúsili vysloviť a sformulovať niektoré princípy, uplatňované na týchto stretnutiach, prípadne by sme sa pokúsili charakterizovať špecifiká lokálnych stretnutí mládeže tohto pedagogického modelu. Na druhej strane skúmanú problematiku budeme dopĺňať o ego pramene alebo zachované dokumenty rôzneho druhu. Pri zostavovaní a kladení otázok v rámci rozhovorov by sme vychádzali z nášho poznania problematiky dejín saleziánov v období vlády komunistického strany a po odbornej konzultácii.

### **Záver**

Veríme, že následná analýza získaných dát, ich porovnanie a syntéza by sa pokúsila zrekonštruovať fenomén pedagogického modelu mládežníckych stretnutí saleziánov s mládežou a autorka by tak čiastkovo prispela k problematike saleziánskej pedagogiky v skúmanom období.

### **Literatúra**

BOSCO, J. 2005a. List z Ríma. In MOTTO, F. *Výchovný systém Jána Bosca*. Bratislava : Don Bosco, 2005, s. 152 – 161. ISBN 80-8074-022-4.

BOSCO, J. 2005b. Preventívny systém vo výchove mladých (Trattatello). In MOTTO, F. *Výchovný systém Jána Bosca*. Bratislava : Don Bosco, 2005, s. 145 – 151. ISBN 80-8074-022-4.

DUBOVSKÝ, M, J. 1998. *Akcia kláštoru*. Martin : Matica slovenská, 1998, 293 s. ISBN 80-7090-499-2.

GAVENDA, M. 2016. *Fortes in fide. Skúsenosť a odkaz tajnej kňazskej formácie na Slovensku v rokoch 1969-1989*. Trnava: Dobrá kniha, 2016, 461 s. ISBN 978-80-7141-865-8.

KAŠČÁK, J. 2008. Hľadač povolání. In MACÁK, E. *Prenasledovaní pre Krista*. Bratislava : Don Bosco, 2008. s. ISBN 978-80-8074-067-2.

MOTTO, F. 2005. *Výchovný systém Jána Bosca*. Bratislava: Don Bosco, 2005. 165 s. ISBN 80-80-74-022-4.

**Autor:**

Mgr. Annamária Adamčíková  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita  
annamaria.adamcikova@tvu.sk

# PODPORA DUŠEVNÉHO ZDRAVIA UČITEĽOV V KONTEXTE PROFESIJNÉHO ANDRAGOGICKÉHO PORADENSTVA – ANALÝZA TEORETICKÝCH VÝCHODÍSK PRE NÁVRH PORADENSKÝCH MODULOV

Anna Ďurechová

## Abstrakt

*Učiteľia sú považovaní za kľúčové osoby, ktoré sú spoluzodpovedné za akademické výsledky svojich žiakov, ako aj za ich emocionálny a sociálny rozvoj (Jedlička, 2018). Výkon ich profesie si vyžaduje vysokú emocionálnu zaangažovanosť, pričom najnovšie štúdie o dopade migračnej krízy a pandémie COVID-19 na duševné zdravie slovenských učiteľov, deklarujú vysokú úroveň ich pracovnej záťaže a výskyt rôznych emocionálnych problémov (Ostertágová & Rehúš, 2022; Ďuriková, 2021; Petrik a kol., 2022). Vzhľadom na dlhodobý nedostatok podpory ich duševného zdravia (CTVI SR, 2022; NCZISK, 2022; MINEDU, 2022) je cieľom príspevku teoreticky analyzovať a identifikovať protektívne premenné duševného zdravia učiteľov, ktorých úroveň možno facilitovať prostredníctvom profesijného andragogického poradenstva. Uvedené východiská vytvorili základ pre empirické preskúmanie a návrh poradenských modulov zameraných na podporu duševného zdravia učiteľov.*

## ÚVOD

Učiteľia vo svojej profesii denno-denne čelia riešeniu rôznych náročných situácií a požiadaviek, ktoré si od nich vyžadujú vysokú emocionálnu zaangažovanosť bez ohľadu na úroveň ich kognitívnych schopností a osvojených vedomostí (Jedlička, 2018). Psychická náročnosť vykonávania učiteľskej profesie vyplýva okrem efektívneho vedenia edukačného procesu taktiež zo širokého spektra sociálnych kontaktov (kolegovia, rodičia, odborní pedagogickí zamestnanci a iní), ako aj z potreby celoživotného učenia sa, aktualizácie a inovácie profesijných kompetencií (Pavlov, 2020). Ak dané nároky presiahnu osobnostné zdroje učiteľov, časom sa môže stať táto situácia chronickou a podporujúcou výskyt symptómov súvisiacich s depresiou, úzkosťou, stresom, či syndrómom vyhorenia (Rey et al., 2016).

Duševné zdravie učiteľov predstavuje v našich podmienkach dlhodobý problém (TALIS, 2018), pričom najnovšie štúdie o dopade migračnej krízy a pandémie COVID-19 na duševné zdravie deklarujú u učiteľov enormné zvýšenie ich pracovnej záťaže a výskytu symptómov rôznych emocionálnych porúch. Konkrétne sa jedná o pocit zvýšenej miery únavy, časté bolesti hlavy, migrény, trpnutie končatín, problémy s trávením, zhoršenie kvality spánku, výskyt stresu, úzkosti, stratu motivácie, náladovosť, nervozitu, neschopnosť uvoľniť sa, zvýšené užívanie persenu, kofeínu, magnézia a iné (Ostertágová & Rehúš, 2022; Ďuriková 2022; Petrik a kol., 2022). Podľa Správy z reprezentatívneho prieskumu (N=515) o priebehu a dopade dištančného vzdelávania v školskom roku 2020/2021 a Správy Teacher Wellbeing Index Slovakia (N= 1756) učiteľia uviedli zhoršenie svojho psychického stavu oproti predchádzajúcim školským rokom v priemere až v 53,5% prípadoch (Ostertágová & Rehúš, 2022; Ďuriková 2022).

Aj napriek uvedenému je však systém zameraný na podporu učiteľov v našich podmienkach zacielený najmä na problematiku profesijného rozvoja a kariérneho rastu (Pavlov, 2020). Sme presvedčené, že takto nastavené formálne vzdelávanie, ktoré je sústredené najmä na kogníciu učiteľov nedokáže adekvátne a flexibilne reagovať na zmeny a problémy, ktoré sa týkajú dynamicky sa meniacich podmienok a ich odrazu v školskej praxi. Myslíme si, že pre podporu duševného zdravia, osobnostného a profesijného rozvoja učiteľov, ako aj pre skvalitňovanie edukačného procesu v školách je nevyhnutné, aby u učiteľov dochádzalo k facilitovaniu kognitívnych procesov

rovnomerne s facilitovaním socio-emocionálnych zložiek (v súlade s požiadavkami Európskej komisie, 2012; s.31-33). Ako možné východisko vnímame andragogické profesijné poradenstvo zamerané na širokú škálu možností neformálneho učenia sa. To môže mať v rovine výsledkov nie len rozvojový, ale aj preventívny a stabilizačný potenciál v oblasti posilnenia duševného zdravia učiteľov. Uvedomujúc si fakt, a to síce, že andragógovia disponujú výlučne edukačnými a nie terapeutickými prostriedkami, pokladáme za dôležité hľadať také protektívne premenné zamerané na podporu, ktorých úroveň môžu facilitovať aj andragógovia.

V tomto príspevku sa vo vzťahu k preberanej problematike zameriavame na analýzu dvoch relatívne nezávislých výskumných tradícií. Prvou je tradícia regulácie emócií, ktorá sa zaoberá základnými procesmi týkajúcimi sa toho, ako môže človek efektívne regulovať svoje emócie. Druhou je tradícia emocionálnej inteligencie. Facilitácia stratégií regulácie emócií a emocionálnej inteligencie môže mať podľa nás pozitívny dopad nie len na duševné zdravie učiteľov, ale aj na podporu dobrých lídrov v edukácii. Líder v edukácii je následne kompetentný v zvyšovaní kvality a profesionality učiteľskej profesie napríklad prostredníctvom vedenia supervíznych skupín, čím opäť podporíme proces neformálneho celoživotného učenia sa v učiteľskej profesii a teda aj jeho profesionalizáciu a rozvoj (Mátel, 2011).

## STRATÉGIE REGULÁCIE EMÓCIÍ

Regulácia emócií sa týka procesov, prostredníctvom ktorých jednotlivci modifikujú trajektóriu jednej alebo viacerých zložiek emocionálnej reakcie. Môže tak ovplyvniť to, akú emóciu človek momentálne prežíva, aká je jej intenzita, kedy emócia vznikla, ako dlho trvá, ako ju prežíva, či akým spôsobom je vyjadrená (Mauss et al., 2006). V psychologickéj literatúre sa aktuálne dostáva do popredia najmä *Grossov procesný model regulácie emócií*, ktorý definuje reguláciu emócií ako všetky vedomé a tiež automatické procesy podieľajúce sa na charaktere, intenzite, expresii, či trvaní konkrétnych emócií, ako aj na ich samostatnej prítomnosti. Regulácia emócií sa nemusí týkať výhradne iba modifikácie prežívania s negatívnym hodnotením, ale zahŕňa aj také procesy, ktoré sú zamerané na udržanie pozitívnych emócií (Gross, 2015). Grossov procesný model regulácie emócií vychádza z modelu časového generovania emócií, pričom zdôrazňuje nasledujúcich päť bodov:

1. *výber situácie* sa týka konania, ktoré zvyšuje alebo znižuje pravdepodobnosť, že sa jednotlivci ocitnú v situácii, ktorá vyvoláva určité emócie;
2. *modifikácia situácie* s cieľom zmeniť emócie;
3. *zameranie pozornosti* sa týka presmerovania pozornosti ako prostriedku na ovplyvnenie emócií;
4. *kognitívna zmena* vlastnej interpretácie situácie;
5. *modulácia odpovede* sa týka uskutočňovania priamych zmien fyziologických, skúsenostných alebo behaviorálnych reakcií (Gross, 2015).

Konkrétne stratégie regulácie emócií ďalej rozdeľuje na tie, ktoré jednotlivec využíva ešte pred plnou aktiváciou emocionálnej odpovede (*antecedent-focused*). Tieto stratégie sa týkajú prvých 4 bodov emocionálnej regulácie. Druhou skupinou sú stratégie emocionálnej regulácie, ktoré bývajú využívané až po spustení emocionálnej odpovede, vtedy, keď konkrétny jednotlivec emócie už prežíva (*response-focused*). Sem zaraďujeme piaty bod emocionálnej regulácie, ktorým je modulácia odpovede (Gross, 2015). V *tabuľke č.1* prinášame prehľad konkrétnych stratégií regulácie emócií z hľadiska fáz časového generovania emócií.

**Tabuľka č.1: Fázy časového generovania emócií a príklady konkrétnych stratégií regulácie emócií (vlastné spracovanie podľa Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2002; Gross, 2015):**

<i>Fáza</i>	<i>Konkrétne stratégie regulácie emócií</i>
<b>1. Výber situácie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyhýbanie</li> <li>• vytrvanie</li> <li>• čas na relax</li> </ul>
<b>2. Modifikácia situácie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• riešenie problémov</li> <li>• hľadanie sociálnej opory</li> <li>• sociálna izolácia</li> <li>• riešenie konfliktov</li> </ul>
<b>3. Zameranie pozornosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ruminácia</li> <li>• sústredenie sa na pozitivitu</li> <li>• všímavosť</li> </ul>
<b>4. Kognitívna zmena</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• humor</li> <li>• reinterpretácia</li> <li>• <b>kognitívne prehodnotenie</b></li> <li>• prijatie</li> </ul>
<b>6. Modulácia odpovede</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• agresivita</li> <li>• <b>potlačenie emócií</b></li> <li>• sebapoškodzovanie</li> <li>• poruchy príjmu potravy</li> </ul>

Podľa Grossa (2015) sú najčastejšie využívanými stratégiami regulácie emócií: *1. kognitívne prehodnotenie* ako stratégia kognitívnej zmeny, ktorá predchádza plnému spusteniu emocionálnej reakcie a *2. potlačenie emócií* ako stratégia modulácie odpovede, kedy jednotlivec zamedzuje, či znižuje viditeľné prejavy emócií. Zatiaľ čo kognitívne prehodnotenie vedie k zníženiu pravdepodobnosti výskytu psychopatológie (Aldao et al., 2010; Panno et al., 2013) a k redukovaniu úrovne nervových vzruchov v amygalde a v insule, potlačenie emócií sa naopak spája so zosilňovaním alebo udržiavaním uvedených nervových vzruchov, ako aj s vyšším výskytom depresívnych symptómov u konkrétnych jednotlivcov (Goldin et al. 2008). Na základe týchto zistení bol vytvorený 10-položkový dotazník regulácie emócií (ERQ), ktorý je určený na posúdenie individuálnych rozdielov pri obvyklom používaní stratégií regulácie emócií v zmysle *kognitívneho prehodnotenia a potlačenia emócií* (Gross & John, 2013; slovenský preklad Pilárik et al., 2022).

Empirickým cieľom našej dizertačnej práce bude overiť protektivitu jednotlivých stratégií regulácie emócií vo vzťahu k výskytu symptómov konkrétnych emocionálnych porúch u učiteľov, ako aj identifikovať potenciálneho mediátora tohto vzťahu, ktorého úroveň možno *rozvíjať prostredníctvom edukácie*. Ako jedno z východísk sa nám javí facilitovanie regulácie emócií prostredníctvom rozvoja globálnej črtovej emocionálnej inteligencie, ktorá sa na rozdiel od emocionálnej regulácie (opis základných procesov) zaoberá individuálnymi rozdielmi v regulácii emócií v prostredí „skutočného života“ (Barret & Gross, 2001; Matthews et al., 2002). Konkrétne sa zameriame na overenie mediačného vzťahu úrovne globálnej črtovej emocionálnej inteligencie medzi stratégiami regulácie emócií ako nezávislou premennou a výskytom symptómov emocionálnych porúch ako závislou premennou vzhľadom na vybrané premenné (stupeň vzdelávania, dĺžka pedagogickej praxe, rod a iné). Následne navrhujeme teoreticky podložený model andragogických poradenských modulov tvoriacich súčasť neformálneho učenia sa učiteľov v zmysle podpory ich duševného zdravia a recipročne aj iných socio-emocionálnych kvalít a zručností potrebných pre efektívne vykonávanie učiteľskej profesie. Vychádzame z interpretácie metaanalýz (Aldao et al., 2010; Aldao & Nolem-Hoeksema, 2012) a to síce, že jednotlivci s bohatým repertoárom stratégií emocionálnej regulácie by mohli vedieť, ako flexibilne implementovať konkrétne stratégie v reakcii na kontextové požiadavky



a eliminovať tak prežívanie negatívnych emócií. Na to nadväzujeme ďalšou metaanalýzou (Peña-Sarrionandial et al., 2015) zaoberajúcou sa reguláciou emócií v zmysle Grossovho procesného modelu a emocionálnej inteligencie, na základe ktorých autori zadefinovali dve kľúčové tézy vo forme predpokladov:

- jednotlivci s vysokým skóre emocionálnej inteligencie formujú svoje emócie od najskoršieho možného bodu z hľadiska časového generovania emócií a majú k dispozícii mnoho stratégií,
- jednotlivci s vysokým skóre emocionálnej inteligencie úspešne regulujú svoje emócie, keď je to potrebné a robia to flexibilne, čím ponechávajú priestor na objavovanie emócií.

Naše empirické snaženie bude založené na presvedčení, že výskum emocionálnej inteligencie poukazuje na individuálne rozdiely v regulácii emócií a môže tak dopĺňať základné výskumné tradície, akou je regulácia emócií.

## GLOBÁLNA ČRTOVÁ EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA

Termín emocionálnej inteligencie, ktorý zaviedli Mayer a Salovey (1990) možno definovať ako schopnosť identifikovať, porozumieť, vyjadriť a regulovať vlastné emócie, ako aj emócie iných ľudí za účelom efektívneho fungovania v každodennom živote (Seligman & Smithova, 2014). Na základe mnohopočetných výskumov sa ukázalo, že emocionálna inteligencia v sebe zahŕňa celý rad emocionálnych kompetencií, ktoré umožňujú človeku dosiahnuť väčšiu životnú spokojnosť a lepšiu úroveň fyzického, ako aj psychického zdravia (Goleman, 2011; Davis & Humprey, 2012; Ruiz-Andra, 2012; Kleiman & Liu, 2013; Brinker & Cheruvu, 2017; Foster, 2018; Zysberg, 2018; Ďurechová 2022).

V súčasnej psychológii rozlišujeme dva základné modely emocionálnej inteligencie, ktorými sú: *črtové modely* a *modely schopností*, pričom u niektorých autorov narážame aj na tzv. *zmiešané modely* (napríklad Bar-onov model). Vzniknuté modely emocionálnej inteligencie sa líšia nielen teoretickým základom, ale predovšetkým spôsobom a metódami ich merania. Metódy zamerané na meranie úrovne emocionálnej inteligencie ako schopnosti sú špecifikované ako testy maximálneho výkonu (merajú to, čo sú ľudia schopní vykonať), naproti čomu metódy zamerané na meranie črtovej emocionálnej inteligencie upriamujú pozornosť na zisťovanie typického výkonu jednotlivca prostredníctvom seba výpoved'ových dotazníkov. Tieto dva modely emocionálnej inteligencie sú natoľko odlišné, že aj mnohé výskumy potvrdili, ako by merali dva rozdielne konštrukty, pretože sa vo výsledkoch našli len veľmi slabé súvislosti (Kaliská a kol., 2019). Aj napriek uvedenému však nemožno vylúčiť fakt, že sa môžu navzájom dopĺňať.

Vychádzajúc z témy našej dizertačnej práce sme sa zamerali na analýzu konštruktu emocionálnej inteligencie chápanej ako osobnostnej črty. Konkrétne sa jedná o model globálnej črtovej emocionálnej inteligencie, ktorá bola konceptualizovaná anglickým psychológom K.V. Petridesom (Petrides et al., 2007). Tento konštrukt úzko súvisí s faktormi „veľkej päťky“, emocionálnym fungovaním a behaviorálnymi dispozíciami konkrétnych jednotlivcov. Možno predpokladať, že jednotlivci, ktorí dosahujú vysoké skóre napríklad v neurotizme, budú dosahovať nízke skóre v jednotlivých faktoroch globálnej črtovej emocionálnej inteligencie (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Na zisťovanie a meranie tohto konštruktu sa používajú dotazníky *TEIQue- Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (Petrides, 2009; prispôbené slovenským podmienkam: Kaliská, Heinzová & Nábělková, 2019).

Petridesov model globálnej črtovej emocionálnej inteligencie sa skladá z nasledujúcich 4 faktorov a k nim prináležiacich črt (Kaliská a kol., 2019), pričom jednou z črt tohto modelu je práve regulácia emócií:

1. *well-being* zahŕňa črty: *sebaúcta, šťastie, optimizmus*;
2. *emocionalita* zahŕňa črty: *percepcia a expresia emócií, vzťahová kompetencia, empatia*;
3. *sociabilita* zahŕňa črty: *sociálna uvedomelosť, asertivita, manažment emócií*;
4. *sebakontrola* zahŕňa črty: *zvládanie stresu, regulácia emócií, impulzivita*.

Ďalšími a samostatnými faktormi sú *adaptabilita*, v zmysle schopnosti jednotlivcov prispôbovať sa rôznym situáciám a ľuďom, ako aj *sebamotivácia*, v zmysle sebauvedomenia si svojich pohnútok správania sa a prežívania, ako aj motivácie.

Viacere výskumy preukázali, že účasť na opakovaných programoch rozvoja EI pozitívne vplyva na zvýšenie jej úrovne (Nelis et al., 2011; Ruttledge & Petrides, 2012), čo nám vytvára predpoklad eliminovania výskytu symptómov niektorých emocionálnych porúch. Toto tvrdenie možno podložiť kváziexperimentom Ruiz-Andra a kol. (2012) na základe ktorého boli potvrdené štatisticky významné negatívne korelácie medzi menším výskytom psychopatológie a globálnou črtovou emocionálnou inteligenciou u jednotlivcov, ktorí sa zúčastnili vzdelávacieho programu zameraného na rozvoj emocionálnej inteligencie.

V prípade preukázania štatisticky významných vzťahov medzi jednotlivými premennými navrhujeme vytvoriť program na rozvoj emocionálnej inteligencie ako mediátora vzťahu medzi reguláciou emócií a duševným zdravím učiteľov v 4 na seba naväzujúcich poradenských moduloch, tvoriacich súčasť neformálneho učenia sa učiteľov:

- I.modul- *Percepcia a expresia emócií* v zmysle rozvoja schopnosti vnímať, interpretovať posúdiť a vyjadriť vlastné emócie, ako aj emócie iných ľudí;
- II.modul- *Využívanie emócií na podporu myslenia* obsahuje využívanie emócií (nálad) na vhodné zameranie pozornosti, na to, aby človek myslel racionálnejšie, logickejšie a kreatívnejšie. Využívanie emócií vyžaduje uchopenie emócií, ktoré sa podieľajú na kognitívnych procesoch ako napríklad usudzovanie, riešenie problémov, rozhodovanie a interpersonálna komunikácia.
- III.modul- *Porozumenie emóciám* zachytáva jazykové schopnosti a propozíčné myslenie na analýzu emócií, porozumenie emočného slovníka, spôsob akým sa emócie kombinujú, vyvíjajú a prechádzajú z jednej do druhej. (Mayer, Salovey, 1997).
- IV.modul- *Regulácia a kontrola emócií* so zámerom podpory regulácie emócií u seba a iných, ako aj schopnosti používania rôznych stratégií regulácie emócií na modifikáciu svojich emócií a v neposlednom rade schopnosti zhodnotiť efektivitu týchto stratégií.

V rámci uvedených modulov navrhujeme rozvíjať postupne jednotlivé komponenty globálnej črtovej emocionálnej inteligencie (empatia, vzťahová kompetencia, asertivita, sebaúcta a iné). Názornú ukážku I. poradenského modulu uvádzame v *tabuľke č.2*.

**Tabuľka č. 2: Názorná ukážka možnej štruktúry aktivít I. poradenského modulu**

<i>Črta</i>	<i>Cieľ aktivít</i>
<b>Percepcia emócií</b>	Naučiť sa rozpoznávať svoje emócie a emócie iných, ako aj ich vplyv na konkrétneho jednotlivca, či iných ľudí.
<b>Empatia</b>	Podporiť vzťahy na pracovisku prostredníctvom zadefinovania vlastných limitov pri rozlišovaní medzi priateľským prostredím, otvoreným prostredím a osobným priateľstvom ako súčasť spoločenskej zodpovednosti.
<b>Vzťahová kompetencia</b>	Ohodnotiť svoje vzťahové kompetencie a porovnať skóre s hodnotením od iných kolegov. Identifikovať príčinu (ne)zhody v skórovaní.
<b>Expresia emócií</b>	Komunikovať pomocou emócií otvoreným a autentickým vyjadrovaním emócií verbálne aj neverbálne.

V ďalšej fáze je možné empirické vyhodnotenie účinnosti tohto programu, pretože aj keď existuje veľa programov, ktoré sa realizujú v edukačnom prostredí, len málo z nich vychádza z teoreticky podložených východísk a následného empirického overenia.

## ZÁVER

Návrh uvedeného modulového vzdelávania si vyžaduje podrobné empirické preskúmanie relačných vzťahov medzi východiskovými konštruktmi na reprezentatívnom súbore slovenských učiteľov. Predpokladané preukázanie protektivity stratégií regulácie emócií vo vzťahu k výskytu symptómov konkrétnych duševných porúch a moderačný, či mediačný vzťah s globálnou črtovou emocionálnou inteligenciou môžu podľa nás priniesť nové empiricky verifikované konštrukty do problematiky podpory, rozvoja a profesionalizácie učiteľskej profesie. Hlavný prínos takto navrhnutých poradenských modulov vnímame najmä vzhľadom na praktické využitie a implementáciu zistených poznatkov do oblasti profesijného andragogického poradenstva v zmysle rozvoja pozitívnych charakteristík osobnosti učiteľov prostredníctvom socio-emocionálneho učenia sa. V rovine výsledkov to môže viesť k podpore duševného zdravia učiteľov, ako aj k podpore dobrých lídrov v edukácii (s rozvinutými socio-emocionálnymi zručnosťami), ktoré môžu následne byť ďalej zvyšované a profesionalizované prostredníctvom supervízií. Odvolávame sa na Pavlova (2020), ktorý tvrdí, že len tradične podporované formálne vzdelávanie v profesijnom rozvoji učiteľov zväčša nezasiahne hlbšie štruktúry profesijných kompetencií učiteľov, alebo ponuka vôbec nereaguje na potreby učiteľstva a odraz meniaceho sa sveta v školskej praxi. Podľa toho istého autora, s ktorého myšlienkami sa stotožňujeme, by mal byť celoživotný a komplexný systém podpory učiteľov budovaný na princípoch individualizovanej, dostupnej, operatívnej, kontinuálnej a odbornej pomoci. Myslíme si, že navrhovaná forma podpory duševného zdravia učiteľov prostredníctvom profesijného andragogického poradenstva a následne recipročne aj istá forma profesijného rozvoja by mohla do určitej miery zmierniť priepasť medzi ponukou formálneho vzdelávania v profesijnom rozvoji a aktuálnymi požiadavkami, ako aj problémami učiteľskej profesie. Uvedená forma podpory môže učiteľov „posunúť sa vpred“ v profesionálnej, ako aj v osobnej rovine.

## Literatúra

ALDAO, A. & NOLEN-HOEKSEMA, S. 2012. When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? In *Journal of Abnormal Psychology*. vol. 121, no. 1, p. 276 – 281. DOI 10.1037/a0023598.

ALDAO, A., SHEPPES, G. & GROSS, J.J. 2015. Emotion Regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*. vol. 39, no. 3, p. 263 – 278. DOI 10.1007/s10608-014-9662-4.

BARRETT, L.F., GROSS, J., CHRISTENSEN, T.C. & BENVENUTO, M. 2001. Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. In *Cognition & Emotion*. vol. 15, no. 6, p. 713 – 724. DOI 10.1080/02699930143000239.

BRINKER, J. & CHERUVU, V.K. 2017. Social and emotional support as a protective factor against current depression among individuals with adverse childhood experiences. In *Preventive Medicine Reports*. vol. 5, p. 127 – 133. DOI 10.1016/j.pmedr.2016.11.018.

DAVIS, S.K. & HUMPHREY, N. 2012. Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. In *Personality and Individual Differences*. 2012. vol. 52, no. 2, p. 144 – 149. DOI 10.1016/j.paid.2011.09.016.

ĎURECHOVÁ, A. 2022. *Emocionálne poruchy a sociálna opora u stredoškolákov vo vzťahu k emocionálnej inteligencii v čase pandémie COVID-19- replikačná analýza*. Banská Bystrica : Diplomová práca. Univerzita Mateja Bela. Pedagogická fakulta.

ĎURÍKOVÁ, K. 2022. *Teacher Wellbeing Index Slovakia 2021*. [cit. 2023-03-11]. Dostupné na internete:

<[https://eduworld.sk/\\_\\_\\_files/upload/Teacher\\_wellbeing\\_index\\_Slovakia\\_2021\\_20210531\\_090646.pdf](https://eduworld.sk/___files/upload/Teacher_wellbeing_index_Slovakia_2021_20210531_090646.pdf)>

FOSTER, B., LOMAS, J., DOWNEY, L. & STOUGH, C. Does emotional intelligence mediate the relation between mindfulness and anxiety and depression in adolescents? *Frontiers in Psychology*. 2018. vol. 9. DOI 10.3389/fpsyg.2018.02463.

GOLDIN, P.R., KATERI, R. & GROSS, J.J. 2008. The neural bases of Emotion Regulation: Reappraisal and suppression of negative emotion. In *Biological Psychiatry*. vol. 63, no. 6, p. 577 – 586. DOI 10.1016/j.biopsych.2007.05.031.

GROSS, J.J. 2015. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. vol. 26, no. 1, p. 1 – 26. DOI 10.1080/1047840x.2014.940781.

KALISKÁ, L., NÁBĚLKOVÁ, E. & HEINZOVÁ, Z. 2019. *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQUE-SF/TEIQUECSF): manuál ku skráteným formám –II.časť*. Banská Bystrica : PF UMB, ISBN: 978-80-557-1626-8.

KLEIMAN, E. M. & LIU, R.T. 2013. Social support as a protective factor in suicide: Findings from two nationally representative samples. *Journal of Affective Disorders*. vol. 150, no. 2, p. 540 – 545. DOI 10.1016/j.jad.2013.01.033.

MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., & ROBERTS, R. D. 2022. *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA : MIT Press., ISBN 0-262-13418-7.

- MAUSS, I.B., EVERS, C., WILHELM, F.H. & GROSS, J.J. 2006. How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*. vol. 32, no. 5, p. 589 – 602. DOI 10.1177/0146167205283841.
- MÁTEL, A., SCHAVEL, M. et al. 2011. *Aplikovaná sociálna patológia v sociálnej práci*. Bratislava : VŠ ZaSP sv. Alžbety, 442 s. ISBN 978-80-8132-009-5.
- NELIS, D. et al. 2011. Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. In *Emotion*. vol. 11, no. 2, p. 354 – 366. DOI 10.1037/a0021554.
- OSTERTÁGOVÁ, A., REHUŠ, M. 2022. *Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021*. [cit. 2023-03-11]. Dostupné na: <<https://sdu.sk/LjSG>>
- PANNO, A., LAURIOLA, M. & FIGNER, B. 2013. Emotion regulation and risk taking: Predicting risky choice in deliberative decision making. In *Cognition & Emotion*. vol. 27, no. 2, p. 326 – 334. DOI 10.1080/02699931.2012.707642.
- PAVLOV, I. 2020. *Andragogické poradenstvo*. Prešov : Rokus, 104 s. ISBN 978-80-8951-083-2.
- PEÑA-SARRIONANDIA, A., MIKOLAJCZAK, M. & GROSS, J.J. 2015. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. In *Frontiers in Psychology*. vol. 6. DOI 10.3389/fpsyg.2015.00160.
- PETRIDES, K. V., PITA, R. & KOKKINAKI, F. 2007. The location of Trait Emotional Intelligence in personality factor space. In *British Journal of Psychology*. vol. 98, no. 2, p. 273 – 289. DOI 10.1348/000712606x120618.
- PETRÍK, Š. et al. 2022. *Duševné zdravie pedagogických zamestnancov január 2022 – jún 2022*. Metodicko-pedagogické centrum. 91 s. ISBN: 978-80-565-1506-8.
- REY, L., EXTREMERA, N. & PENA, M. 2016. Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: A mediator model. In *PeerJ*. vol. 4. DOI 10.7717/peerj.2087.
- RUIZ-ARANDA, D. et al. 2012. Short- and midterm effects of emotional intelligence training on Adolescent Mental Health. In *Journal of Adolescent Health*. vol. 51, no. 5, p. 462 – 467. DOI 10.1016/j.jadohealth.2012.02.003.
- RUTTLEDGE, R.A. & PETRIDES, K. V. 2011. A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*. vol. 33, no. 2, p. 223 – 239. DOI 10.1177/0143034311415908.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. 1990. Emotional intelligence. In *Imagination, Cognition and Personality*. . vol. 9, no. 3, p. 185 – 211. DOI 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg.
- ZYSBERG, L. 2018. Emotional intelligence and health outcomes. In *Psychology*. vol. 09, no. 11, p. 2471 – 2481. DOI 10.4236/psych.2018.911142.
- Európsky referenčný rámec- Kľúčové kompetencie pre celoživotné učenie. 2018. [cit. 2023-03-11]. Dostupné na internete: < <https://sdu.sk/xLGPF> >

TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals. 2020. [cit. 2023-03-11]. < <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> >

**Autor:**

Mgr. Anna Ďurechová  
Katedra pedagogiky a andragogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
[anna.durechova@umb.sk](mailto:anna.durechova@umb.sk)

# LIMITY MLUVENÍ O ZPĚVU

Lukáš Filippi

## Abstrakt

*Cieľom tohto článku je predstaviť metódu tréningu mužského hlasu založenú na systematickom posilňovaní falzetu. Prezentujem tu myšlienky z vokálnopedagogickej literatúry, ktoré sú pre moju dizertačnú prácu zásadné a ktoré som podrobnejšie zmapoval vo svojej diplomovej práci Falzet jako hlavní princip při strukturaci mužského pěveckého hlasu (2021). Vychádzam aj zo svojich skúseností študenta klasického spevu na konzervatóriu. Cieľom tohto príspevku je vnieť do diskusie o hlasovej výchove kritický pohľad na jednostranné zapojenie hrudného registra a poukázať na výhody falzetovej formy hlasovej výchovy prezentované vybranými autormi. Ako alternatívu k "rozprávaniu o speve" tu autor predstavuje myšlienku vernej zvukovej reprodukcie, ktorá by v ideálnom prípade mohla nahradiť vágne a často individualistické pojmy v speváckej pedagogike ("tón na dychu", „predná hlasová poloha“, "voix mixte" atď.).*

## ÚVOD

Jeden z rysů, který odlišuje umění zpěvu od umění hrát na jakýkoli jiný hudební nástroj, je nutnost zpěváka si svůj hudební nástroj vybudovat. Zatímco ke klavíru či houslím přijde student jako k hotovým produktům většinou staleté výrobní tradice a zabývá se tím, jak na nástroj hrát, zpěvák před samotným zpěvem musí nejprve svůj hudební nástroj po léta pracně vytvářet. Přemysl Kočí i Anthony Frisell ve svých knihách varují před pedagogy, kteří žákův hlas přijímají v jeho počátečním stavu jako „výchozí produkt“ se kterým se následně pracuje pouze na interpretaci (Kočí, 1970, s. 11).

Ladislav Šíp v předmluvě k pedagogickému spisu Rudolfa Vaška *Kultivovaný zpěv: jeho zásady a metodika* (1977) dokonce uvádí, že Vašek se rád označoval termínem „stimmbildner“ – tedy „budovatel hlasu“. Šíp zde píše, že Vašek rád zdůrazňoval rozdíl mezi pedagogem, který žákovi pomáhá sestavit funkční hudební nástroj, a učitelem zpěvu, který „zaměňuje nebo předčasně směšuje vytváření zpěvního hlasu se studiem interpretace písní nebo arií.“ (Vašek, 1977, s. 4). To samé píše Přemysl Kočí, když uvádí, že „hlasu se při této ryze hudebně-estetické (a nikoliv hlasově-technické) pedagogice pouze jaksi samozřejmě užívá, a to více méně v tom stavu, v jakém byl při začátku školení.“ (Kočí, 1970, s. 13).

## ÚSTŘEDNÍ PROBLÉM PĚVECKÉ PEDAGOGIKY

To, že hlas se skládá řady tónů, které se v od sebe v různých polohách liší barvou a celkovým charakterem, je jeden z výchozích bodů pěvecké pedagogiky. Jiří Bar dokonce nazývá debatu o hlasových rejstřících jako „ústřední problém pěvecké pedagogiky“ (Bar, 1976, s. 114). Dnešní medicínská praxe potvrdila teorii italských pěveckých pedagogů z 18. století Tosiho a Manciniho, kteří zastávali názor, že hlas má dva rejstříky: tzv. hrudní hlas – „voce di petto“ – a hlavový hlas – „voce di testa“ (Vašek, 1977, s. 44). Přídavná jména „hrudní“ a „hlavový“ dostaly rejstříky podle toho, kde zpěvák cítil při zpěvu vibrace. Teorii dvou rejstříků potvrdily moderní sledovací techniky, které zjistily, že fonace probíhá v hrtanu pomocí dvou odlišných mechanismů. Buď má dominantní funkci samotný hlasivkový sval (musculus vocalis), jehož dominantní zapojení tvoří tzv. hrudní hlas, a nebo je fonace určována aktivitou vnějších napínačů hlasivek (cricothyroideus) (Kočí, 1970, s. 23).



## ZPĚV ZALOŽENÝ NA DISFUNKCI

Mezi pedagogy zpěvu panuje shoda, že hlavní funkci by měl mít při zdravém zpěvu vnější napínač hlasivek (Kočí, 1970, s. 23). Tedy hlavový tón, u mužů také někdy známý pod pojmem falzet či fistule.

Bohužel praxe (kterou sám mohou potvrdit ze studia klasického zpěvu na Pražské konzervatoři) je většinou taková, že se u mužských adeptů zpěvu vychází z hrudního rejstříku (Frisell, 2005, s. 13). Důvodů pro tento chybný začátek, které celé hlasové školení vyše na nesprávnou cestu, zmiňují autoři několik. Za prvé je hrudní rejstřík u většiny mužů lehce přístupný, neboť je studentům známý z pocitu mluvení (Frisell, 2005, s. 13). Za druhé poskytuje bez zdoluhavého výcviku zdánlivou mohutnost zvuku a určitou jadrnost, kterou si žáci mylně pletou s pravou rezonancí plně strukturovaného hlasu (Bar, 1976, s. 52–53).

Hlasový výcvik, který začíná z volně přístupného hrudního rejstříku, který žákovi poskytuje relativně hlasitě a hrdinně znějící tóny, vede podle všech autorů zabývající se falzetovým výcvikem k nelibozvučným tónům, deformaci vokálů ve vyšší poloze, rejstříkovým zlomům, distonaci a v konečném důsledku k celkové ztrátě hlasu.

Bar ve své knize dokonce uvádí následující varovnou pasáž:

„Izolace prsního rejstříku, kterou vlastně zavínil *omyl a libovůle svedeného estetického citu už v hluboké a střední poloze*, se na přechodných tónech nic netušícímu zpěvákovi ukáže v celé obudnosti. Pojednou stojí před propastí uprostřed svého hlasu, která se při správném zpívání nikdy nemohla utvořit. A v momentě, kdy by byl ještě čas se vrátit, tzn. poznat tento svůdný zvukový přelud jako kořen všeho zla a odvrátit se od něho, v tom momentě ho potvrdí a prohlásí za nediskutabilní základ, na němž *musí* být celý hlas vybudován: [...] Od této chvíle stojí celý hlas, ba celá zpěvákova existence na hlasové disfunkci.“ (Bar, 1976, s. 52–53).

## FALZETOVÝ VÝCVIK

Školení hlasu přes hlavový tón (falzet), je podle Frisella časově i psychicky mnohem náročnější. Hlavový tón se totiž u většiny mužských zmutovaných hlasů nenachází ve vyvinutém stavu a počáteční tóny ve falzetu jsou slabé, dyšné a pro neškolené ucho nejeví možnost, že by se kdy mohly vyvinout do krásných, plných tónů, jež chce pedagog i žák dosáhnout (Frisell, 2005, s. 8–9).

Frisell zdůrazňuje, že při pěveckém školení je zásadní zkušené ucho pedagoga, které by jako jediné mělo v prvních letech tréninku posuzovat hlasový vývoj žáka (Frisell, 2005, s. 22). Frisell i Kočí radí, že by měl počáteční výcvik probíhat prakticky výhradně ve falzetu a teprve po několika letech převážně falzetového školení by se mělo začínat s prvními „plnými tóny“, ve kterých rejstříky pracují oba dohromady (Frisell, 2005, s. 22, Kočí, 1970, s. 25–26).

Přemysl Kočí ve svém spisu dokonce uvádí, že tři čtvrtiny veškerého tréninku by měly probíhat v hlavovém tónu. Autor dodává, že potom, co dojde k zautomatizování tohoto mechanismu, může žák při cvičení klidně číst román (Kočí, 1970, s. 25).

Všichni autoři zároveň zdůrazňují, že i u konce výcviku, kdy žák produkuje mohutné a nosné tóny, by měla být funkce hlasového ústrojí určována dominantním zapojením falzetového mechanismu. Mařík v této souvislosti píše:

„K dolnímu, tj. teoretickému zlomu hlasovému při falzetovém výcviku hlasu prakticky nedochází [...]. Pěvec přivykl již do té míry měkkému nasazení, že ztrácí vůbec schopnost uplatňovat při začátku zpěvu dřívější své návyky. Ve skutečnosti tento nový návyk podmiňuje stálá převaha napínání hlasivek zevním napínačem. Řada nejnižších tónů, u nichž bude převládat napínání hlasivek vnitřním napínačem, je již natolik zkrácena, že vnitřní napínání přes svou faktickou převahu je i zde složkou

doplňující napínání zevní Převaha zevního napínání v celém hlasovém rozsahu prakticky znamená, že se také rozšiřuje falzetový rejstřík na úkor rejstříku hrudního“ (Mařík, 1960, s. 53).

Autoři tuto myšlenku zdůrazňují v různých formulacích. Například Bar ve své knize uvádí, že „[...] všechny pravé tóny jsou zesílený falzet“ (1976, s. 102). Frisell dodává, že spodní tóny jsou největší iluzí ze všech, neboť svou barvou posluchače mylně přesvědčují o svém „hrudním původu“, zatímco jsou tvořeny svaly horního rejstříku, které zpěvák po léta cvičil (2005, s. 37–38).

Takové školení, které trvá podle Frisella 5-7 let a které se v počátečních fázích nezabývá zpěvem písní či arií, ale pouze vokalizami v hlavovém tónu, pak podle autorů po letech školení poskytne zpěvákovi svrchovanou kontrolu nad produkovanými tóny, krásu, nosnost a trvanlivost hlasu (Frisell, 2005, s. 67).

## DŮVODY ZAPOMENUTÍ FALZETOVÉHO VÝCVIKU

Důvodů, proč se od výcviku, který začíná systematickým posilováním vnějších napínačů hlasivek, opustilo, poskytují autoři několik. Mařík uvádí, že v průběhu mutace, kdy hlas často samovolně přeskakuje, našli chlapci bezpečnou polohu v dolní části hlasu. Když došlo k zbytnění hlasivkového svalu a nové svalové uspořádání vyžadovalo novou svalovou koordinaci, našli si chlapci novou polohu v takové části rozsahu, kde je s přehledem dominantně zapojený hrudní rejstřík a kde nehrozí rejstříkové zlomy (Mařík, 1960, s. 67–68).

Podle Frisella je falzetový trénink zároveň velice psychicky náročný. Vzhledem k tomu, že u většiny žáků se nachází falzet v nevyvinuté podobě a dominantní funkci ve zpěvu i mluvě má hrudní rejstřík, neukazuje první fáze falzetového výcviku jakoukoli souvislost s krásnými tóny plně strukturovaného hlasu. Frisell dále uvádí, že po určité době falzetového tréninku, kdy svaly hlavového rejstříku zesílí, nastoupí perioda „zmatení“ a „ztráty identity“ (Frisell, 2005, s. 31). Když se totiž žák pokusí zpívat původním izolovaným hrudním rejstříkem, počíná se z něho vytrácet jeho pevnost, jadrnost a mužná kvalita. Frisell píše, že toto zastření a „zmatení“ je však dočasná a nutná fáze, která musí být tolerována, pokud chce žák docílit inverze svalové dominance. Toto přechodné stádium by měl podle Frisella žák uvítat, neboť je odrazem blahodárného působení falzetového mechanismu, který postupně sílí a oslabuje tak dosavadně dominantní postavení hrudního rejstříku (Frisell, 2005, s. 42).

Anthony Frisell ve svých knihách *The Art of Singing on the Breath Flow* a *Tenor Voice* podrobně popisuje jednotlivá stádia falzetového tréninku. Jako první fázi uvádí, že žák má vykonávat řadu sestupných falzetových škál, aby snesl fonaci ve falzetu do polohy běžně ovládanou hrudním rejstříkem. Jako nejvhodnější vokály pro tyto cvičení uvádí Frisell „u“ a „i“. (Frisell, *The Art*, 35). Autor uvádí, že tato fáze může trvat i několik let, podle toho, v jakém stavu se žákův hlas při počátku školení nacházel. Po úspěšném snesení falzetového mechanismu do spodní polohy Frisell popisuje cvičení „messa di voce“, které má za úkol semknout oba rejstříky dohromady. Toto cvičení vyžaduje, aby žák započal tón izolovaným falzetem a postupně ho zesiloval. V průběhu zesilování (po letech falzetového výcviku) se k hlavovému tónu samovolně přidá zapojení hrudního rejstříku. Žák tento (už „smíšený“ hlas - „voce raccolta“) tón zesiluje až do ff dynamiky a poté opět zeslabuje do pp - až skončí opět v falzetovém tónu. (Frisell, *The Art*, 54). *Messa di voce* je slavné cvičení popisované už v traktátech Tosioho a Manciniho. Jeho zvládnutí na všech vokálech a na všech pultónech rozsahu je důkazem samovolného míšení rejstříků a dokonalé pěvecké techniky (Frisell, 2005, 57).

Frisell ve svých knihách opakovaně uvádí, že pro falzetový výcvik je zásadní ucho zkušeného pedagoga. Jelikož jsou zvuky v počátečních fázích výcviku slabé, dyšné, směšné a nevypadají, že by mohly vést ke krásným a plným tónům školeného hlasu, je zapotřebí, aby hodnotil hlas a jeho pokrok pedagog, který si je vědom celé cesty, kterou hlas při své strukturaci musí podniknout (Frisell, 2005, 22).

Frisell zmiňuje, že je zde zásadní kontinuita pedagogů, kteří jsou tohoto dlouhého a úmorného procesu znalí. Uvádí, že po druhé světové válce došlo k přetržení tradice a tato metoda školení zmizela ze současných pěveckých škol (Frisell, 2005, 24).

## **ALTERNATIVA K MLUVENÍ O ZPĚVU**

Jelikož pojmy, se kterými výše zmínění autoři pracují, nemusí ve čtenářích vyvolávat odpovídající zvukovou představu, navrhuji zavést jako nedílnou součást pěvecké pedagogiky užití věrné nahrávací a reprodukční techniky. Pokud se bude pedagog odkazovat na určitou pěveckou školu a bude mluvit o „tónu na dechu“ a užití „messa di voce“, lze tyto abstraktní pojmy velmi jednoduše zkonkretizovat. Například požadavek Frisella, aby zpěvák byl schopne zahájit jakýkoli tón ve svém pěveckém rozsahu hlavovým pianissimem a rozšířit ho do plného forte, kde jsou v součinnosti oba rejstříky, aniž by došlo k přerušení dechu, může být vykládán pedagogy a studenty rozličným způsobem. Teprve při kontaktu s nahrávkou, která těmto termínům přiřadí konkrétní zvukovou podobu, bude moci žák usilovat o nápodobu tohoto – pěvecky obtížného – úkolu. Ideálním případem je samozřejmě pedagog, který je schopen výše zmíněné pěvecké manévry sám předvést. To však často nemusí být případ všech učitelů zpěvu. Může tomu bránit akutní či chornická hlasová indispozice, věk či hlasová poloha (rejstříkové změny budou jinak patrné např. u sopránů a basů).

## **ZÁVER**

Tento příspěvek si kladl za cíl seznámit laickou i odbornou veřejnost se specifickým přístupem ke školení mužského pěveckého hlasu. Tento přístup vychází z přesvědčení, že hlavním svalem určující pěveckou fonaci má být zevní napínač hlasivek, jehož výsledkem je tzv. „hlavový tón“, neboli falzet. Tento přístup je obvyklý při školení ženského hlasu, avšak při čtení pěvecko–pedagogické literatury (a též z mé vlastní zkušenosti studenta klasického zpěvu) zjistíme, že není rozšířený při výuce mužských adeptů zpěvu. Důvodů, proč tato metoda byla zapomenuta, je více. Patří mezi ně oslabená funkce hlavového tónu u hlasů, které prošly mutací. Zároveň je tento přístup časově náročný a v prvních letech výcviku nedovoluje zpěvákovi, aby zpíval „plným hlasem“. Jeden z dalších důvodů, proč se tomuto přístupu nedostává pozornosti, spočívá v skutečnosti, že vyžaduje zkušené ucho pedagoga, který rozpozná, kdy a do jaké míry dochází k zapojení a míšení rejstříků. Jako řešení problému, jak při praktické výuce zpěvu posuzovat žákovy pokroky a jeho správné chápání pěveckých termínů, navrhuji zavedení nahrávací a reprodukční techniky, která by umožnila přiřadit vágním pojmům jasnou zvukovou podobu.

## **Literatúra**

BAR, J. 1976. *Pravý tón a pravé pěvecké umění*. Praha.

BENONI, B. 1928. *Pěvecké umění a jeho metodika*. Praha.

FILIPPI, L. 2021. *Falzet jako hlavní princip při strukturaci mužského pěveckého hlasu*. Praha: PedF UK.

FRISELL, A. 2005. *The Art of Singing on the Breath Flow*. New York City : Elysian Fields Books.

FRISELL, A. 1996. *The Tenor Voice*. Boston : Branden Publishing Company.

KOČÍ, P. 1970. *Základy pěvecké techniky*. Praha : Supraphon.

VAŠEK, R. 1977. *Kultivovaný zpěv, jeho zásady a metodika*. Praha : Panton.

**Autor:**

Mgr. Lukáš Filippi, DiS.

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita

Magdaleny Rettigové 2, Praha 1, 11000

e-mail: lukas.filippi@gmail.com

# METODOLOGIE VÝZKUMU ALGORITMICKÉ SLOŽKY INFORMATICKÉHO MYŠLENÍ

Filip Frank

Tomáš Jakeš

## Abstrakt

*Informatické myslenie je veľmi ťažké merať ako celok. Tento článok sa zameriava na meranie vybranej zložky informatického myslenia. Vybranou zložkou je algoritmický pilier informatického myslenia. Meranie bude prebiehať v rámci prirodzeného pedagogického experimentu oddelených skupín. Na meranie pokroku experimentálnej skupiny sa uskutočnia pretesty a posttesty. Pretest a posttest nie sú v prostredí Scratch, aby sme merali skutočný rozvoj výpočtového myslenia a nie len učenie sa pracovať s prostredím.*

## ÚVOD

Příspěvek se zabývá metodologií výzkumu zaměřeného na zkoumání úrovně informatického myšlení na základních školách. Byla zvolena metoda pedagogického experimentu. Žáci 6. tříd budou rozděleni na dvě skupiny. Jedna skupina se stane kontrolní a druhá experimentální. Skupina kontrolní bude mít výuku stejnou, jako doposud. V experimentální skupině bude nasazena sada úloh, která si klade za cíl zvýšení informatického myšlení. S ohledem na to, že je velmi problematické měřit informatické myšlení jako celek, rozhodli jsme se měřit pouze jeho složku. Měřenou složkou je algoritmický pilíř informatického myšlení. Úroveň a její změna bude změřena pomocí pre-testu a post-testu u kontrolní i experimentální skupiny. Sada úloh je vytvořena v prostředí Scratch. Úlohy určené pro měření úrovně algoritmické složky informatického myšlení u žáků jsou záměrně zcela odtrženy od prostředí Scratch. Tento postup jsme zvolili proto, abychom nezměřili pouze to, že by se žáci naučili s prostředím, ale jejich myšlení zůstalo neovlivněno.

## METODOLOGIE VÝZKUMU

### Stanovení výzkumného problému

Stanovení výzkumného problému by mělo dle Chráska pojmut vztah mezi proměnnými, které se budou nacházet v řešení problému. Bude nutné si jednoznačně vymezit projevy algoritmického myšlení, jako složky informatického myšlení. Tyto projevy pak následně budeme moci pozorovat a hodnotit pomocí pre-testu a pos-testu. Chráska zároveň stanovuje tři doporučení, která by měla provázet stanovení výzkumného problému. (Chráska, 2007)

- „Problém by měl být formulován zcela konkrétně, jednoznačně a pokud možno v tázací formě.
- Problém musí implikovat možnost empirického ověřování. Problémy, které nejsou empiricky ověřitelné, nelze ve vědeckém výzkumu zkoumat.
- Problém by měl vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými (Chráska, 2007).“

Podle zmíněných doporučení jsme stanovili výzkumný problém následovně:

- Vedou navržené aktivity ke zvýšení úrovně algoritmického pilíře informatického myšlení?

Takto stanovený problém však nepokrývá všechny části našeho výzkumu. Pokud chceme zkoumat algoritmický pilíř informatického myšlení, jako součást informatického myšlení, je potřeba sledovat i projevy, které nejsou ryze empiricky ověřitelné. Těmito projevy jsou postoj žáků k problému, jejich sebevědomí při řešení problému, chuť problém řešit, strach z chyby, neúspěchu, nebo jejich práce s chybou. Tyto projevy bude potřeba zkoumat pomocí kvalitativního přístupu, oproti kvantitativnímu, který popisuje Chráska.

Při zařazení zmiňovaných projevů bude výzkumný problém znít následovně:

- Vedou navržené aktivity ke statisticky významnému zvýšení úrovně algoritmického pilíře informatického myšlení a pozitivní změně postojů žáků k řešení problému?

### **Cíle výzkumu**

Naším cílem je ověřit, zda při nasazení sady úloh dochází k rozvoji algoritmického pilíře informatického myšlení. Hlavní cíl pak formulujeme následovně.

„Ověřit, zda a jakým způsobem zvolené aktivity v programovacím prostředí Scratch rozvíjí algoritmický pilíř informatického myšlení.“

Abychom dosáhli hlavního cíle, je třeba stanovit několik dílčích cílů:

1. Analyzovat materiály pro rozvoj algoritmické pilíře informatického myšlení pomocí programovacího prostředí Scratch.
1. Navrhnout nebo převzít materiály rozvíjející algoritmický pilíř informatického myšlení pomocí programovacího prostředí Scratch.
2. Analyzovat materiály pro měření algoritmického pilíře informatického myšlení bez využití programovacího prostředí Scratch.
3. Navrhnout nebo převzít metodiku měřící algoritmický pilíř informatického myšlení bez využití robotické stavebnice.

Pro tyto dílčí cíle jsme stanovili otázky, které je třeba zodpovědět:

Ad. 1,2: Existují materiály pro rozvoj algoritmického pilíře informatického myšlení pomocí blokového programovacího prostředí Scratch? Jaké typy úloh jsou v materiálech použity? Jsou dostupné i v českém jazyce nebo jsou k dispozici pouze cizojazyčné verze?

Ad. 2,3: Existují úlohy pro diagnostiku rozvoje algoritmického pilíře informatického myšlení bez programovacího prostředí Scratch? Preferují spíše výuku zaměřenou na řešení komplexních projektů či kratších úloh? Jsou dostupné i v českém jazyce nebo jsou k dispozici pouze cizojazyčné verze?

Pro dosažení hlavního cíle a dílčích cílů jsme stanovili úkoly, které je potřeba splnit:

1. Sestavit soubor úloh (vlastních či převzatých) pro rozvoj algoritmického pilíře informatického myšlení pomocí blokového programovacího prostředí Scratch.
4. Analyzovat tuto sadu z hlediska rozvoje algoritmického pilíře informatického myšlení, popsat její možné silné a slabé stránky.
5. Vyhledat, či vytvořit metodiku a testovací úlohy pro měření algoritmického pilíře informatického myšlení bez využití blokového programovacího prostředí Scratch.
6. Ověřit míru rozvoje algoritmického pilíře informatického myšlení prostřednictvím zvolených testovacích úloh.
7. Ověřit osobní postoje žáků k rozvíjejícím i testovacím úlohám.
8. Prezentovat a diskutovat výsledky.

### **Stanovení výzkumných hypotéz**

Pro kvantitativní část výzkumu stanovíme výzkumné hypotézy. Při formulaci hypotéz je nutné dodržovat tři základní požadavky:

- „*Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou.*“

- *Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými. Proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích.*
- *Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné (Gavora, 2000).“*

Chráska dále popisuje rozdíl mezi hypotézou a problémem, kdy o problému tvrdí, že jde o otázku, která se táže, zda existuje vztah mezi pedagogickými jevy. Naproti tomu hypotéza je podmíněným výrokiem o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými. V hypotézách předpovídáme mezi těmito proměnnými vztahy. „*Hypotéza tvrdí, že nastane-li jev A, nastane také jev B* (Chráska, 2007).“ (Chráska, 2007)

Hlavní výzkumné hypotézy byly stanoveny tak, jak je popisuje Chráska.

- $H_0$  = Absolvované aktivity neměly vliv na rozvoj algoritmického pilíře infromatického myšlení.
- $H_1$  = Absolvované aktivity měly vliv na rozvoj algoritmického pilíře infromatického myšlení.

Z hlavní hypotézy vychází dvojice vedlejších hypotéz, které reflektují složky algoritmického pilíře infromatického myšlení.

- $H1_0$  = Absolvované aktivity neměly vliv na rozvoj dekompozice.
- $H1_1$  = Absolvované aktivity měly vliv na rozvoj dekompozice.
- $H2_0$  = Absolvované aktivity neměly vliv na rozvoj schopnost algoritmizace.
- $H2_1$  = Absolvované aktivity měly vliv na rozvoj schopnost algoritmizace.

## Navržení výzkumu

Vzhledem ke stanovené výzkumné otázce bude výzkum rozdělen na kvalitativní a kvantitativní část. Bude se tedy jednat o výzkum smíšený.

## Volba metody výzkumu

Z povahy infromatického myšlení budeme sledovat nejen kvantifikované výsledky testů, ale i kvalitativní složku. Je potřeba zachytit nejen počet správně vyřešených úloh žáky, ale i jejich postoj jak k úlohám, které budou připraveny pro rozvoj složky infromatického myšlení, tak k úlohám, které ověřují míru rozvoje infromatického myšlení. Toho dosáhneme využitím evaluační mnohonásobné případové studie, tak jak ji popisuje Hendl. Kdy dochází k popisu, exploraci nebo explanaci, ale zejména jde o hodnocení programu nebo intervence na základě určitých hodnotových kritérií. (Hendl, 2012)

Kvantitativní složku výzkumu naplníme pomocí jedno-faktorového přirozeného pedagogického experimentu technikou paralelních skupin, pomocí pre-testu a post-testu. Už pouhé absolvování pre-testu může ovlivnit úroveň složky infromatického myšlení, proto je potřeba mít kontrolní a experimentální skupinu. (Chráska, 2007)

Kvalitativní složku budeme sledovat zejména pomocí přímého zúčastněného pozorování, které popisuje Švaříček. Podle něj je pozorování vhodné využít v rámci školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole. Dále, pokud to bude možné, chceme využít záznam obrazovky žáků a jejich chování při práci. Pro zpřesnění výsledků budou provedeny doplňkové polostrukturované rozhovory zaměřené na práci, náročnost úloh a postoje žáků. (Švaříček, a další, 2014)

Abychom zachytili změny v postojích a projevech žáků, budeme průběžně sledovat jejich chování a přístup od pre-testu, přes výuku až po plnění post-testu. Pro účely dalších rozborů je vhodné, abychom zároveň pořizovali videozáznam z výuky, který bude možné hloubkově analyzovat i později.



Po dokončení celého souboru úloh necháme žáky hromadně vyjádřit své názory a postoje k úlohám pomocí metody pětilístku. Metoda pětilístku se obvykle využívá pro shrnutí tématu žákem poté, co je učivo probráno. My využijeme pětilístek pro zjištění postojů a názorů žáka na soubor úloh a testovací úlohy. (Altamanová, 2014)

Závěrem provedeme polostrukturované rozhovory s vybranými žáky. Žáky vybereme na základě pozorovaného chování a studijních výsledků. V rozhovorech se budeme snažit zjistit detailní postoje konkrétních žáků a jejich názor na jejich případný rozvoj. Budeme zaznamenávat jejich odpovědi, abychom z nich mohli vyhodnotit postoje žáků k řešení úloh a testů. Rozhovory proběhnou formou ohniskových skupin.

## Cílová skupina

Pro podporu rozvoje algoritmického pilíře informatického myšlení budeme používat blokové programovací prostředí Scratch. Zmíněné programovací prostředí je určeno pro 2. stupeň ZŠ. Náš výzkum bude z důvodu cílení programovacího prostředí probíhat na 2. stupni ZŠ.

Učebnice využívající Scratch vznikla v projektu PRIM. Tvůrci učebnice vycházejí z obecných vlastností informatického myšlení a předpokládají, že učebnice bude odpovídat požadavkům. Z našeho pohledu je však vhodné tyto materiály i zpětně ověřit, zda skutečně naplňují očekávané výstupy. Učebnice projektu PRIM jsou pak rozvrženy dle obrázku č. 1 na celý vzdělávací systém.

	MŠ	ZŠ / 1. stupeň				ZŠ / 2. stupeň				SŠ				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4
Programování a algoritmizace	Tomáš													
	Robotické hračky Bee-bot													
	Scratch 1. st.													
	Scratch 2. st.													
	Scratch 2. st. (pokročil)													
Informatika (ostatní témata)	Základy informatiky 1. st.													
	Základy informatiky 2. st.													
	Práce s daty													
	Základy informatiky SŠ													
Základy robotiky	LEGO WeDo													
	LEGO Mindstorms													
	Micro:bit s Makecode													
	Micro:bit s Pythonem													
												Arduino		

Obrázek 1 Rozvržení učebnic PRIM (Zdroj: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Rozcestník učebnic. [online]. [Cit. 2.4.2021]. Dostupné na internete: <https://imysleni.cz/ucebnice>)

## NÁVRH VÝZKUMU

Návrh výzkumu je rozdělen do několika fází. První fází je analýza praktického problému, druhou fází je vývoj řešení, třetí fází je testování a hodnocení navrženého řešení v praxi a poslední fází je reflexe a zobecnění.

### Fáze 1 - Analýza praktického problému

Analýza praktického problému je složena ze dvou částí. Částmi jsou Analýza učebního materiálu a analýza RVP.

## **Část 1 - Analýza učebního materiálu**

Při analýze materiálů pro rozvoj informatického myšlení jsme zjistili, že většina autorů vychází z definic informatického myšlení, ale obvykle chybí zpětné ověření těchto materiálů. Proto zvolíme již vytvořenou učebnici Scratch, která si klade za cíl rozvoj informatického myšlení. Učebnici proto bude možné nasadit a ověřit ji z hlediska rozvoje námi zkoumaného pilíře informatického myšlení.

## **Část 2 - Analýza RVP**

Při analýze RVP budeme vyhledávat oblast, do které bude možné zahrnout výuku jak v programovacím prostředí Scratch, tak rozvoj informatického myšlení. Vzhledem k proběhnuté revizi RVP víme, že informatické myšlení je součástí RVP. Proto se v současné době již neptáme, zda bude možné někam výuku zaměřenou na rozvoj informatického myšlení zařadit. Nyní se ptáme, kam tento blok zařadíme.

### **Výstup analýzy**

Výstupem analýzy praktického problému bude ucelený přehled vzdělávacích oblastí a jejich částí, ve kterých by bylo možné využít učebnici pro rozvoj informatického myšlení pomocí Scratch. Díky tomu budeme vědět, do jaké oblasti se budeme řadit s naším výzkumem

### **Fáze 2 – Vývoj řešení**

Na základě získaných kvalitativních a kvantitativních dat bude navržen metodický postup umožňující ověřit míru rozvoje algoritmického pilíře informatického myšlení po nasazení vzdělávacího materiálu. Do této chvíle se pouze domníváme, že materiál vytvořený na základě vlastností informatického myšlení bude informatické myšlení skutečně rozvíjet. Metodika testování navíc není závislá pouze na prostředí Scratch. Vzhledem k tomu, že se jedná o pre-test a pos-test, který není nijak propojen se způsobem rozvoje, je použití takřka univerzální. Je však důležité vnímat i kvalitativní složku, jako postoje žáků. Tyto změny kvantitativními testy nezjistíme.

### **Fáze 3 - Testování a hodnocení navrženého řešení v praxi**

Navržený metodický postup bude nasazen do výuky. Bude potřeba nalézt dvě třídy, kdy jednu zvolíme za experimentální a jednu za kontrolní. V experimentální skupině nasadíme učebnici pro rozvoj informatického myšlení, zatímco kontrolní skupina absolvuje ve stejnou dobu, jako experimentální pouze pre-test a pos-test.

V experimentální skupině bude zároveň probíhat zúčastněné pozorování, které je dle Švaříčka vhodné využít pro studium školní třídy (Švaříček, a další, 2014 str. 144). Od jeho realizace si slibujeme, že budeme schopni zachytit změny v chování žáků a v jejich přístupu k problémům, nebo k jejich řešení. Se zvyšujícími zkušenostmi žáků budeme sledovat, zda skutečně rozdělují komplexní problém na dílčí podproblémy, nebo zda toho stále nejsou schopni. Pozorování bude také doplněno pořízením videozáznamu, pokud ovšem k jeho realizaci získáme svolení všech zúčastněných. Dojde tak ke kombinaci přímého a nepřímého pozorování (Švaříček, a další, 2014 str. 144). Před realizací pozorování je nutné si s ohledem na výzkumnou otázku stanovit seznam sledovaných témat, kterých se budeme držet. Důležité je před započítím pozorování získat důvěru skupiny a docílit tak přirozeného chování žáků (Švaříček, a další, 2014 str. 144).

Závěrečnou částí testování budou rozhovory s vybranými účastníky testování a metoda pětílístku. S žáky budou vedeny polostrukturované rozhovory, které pomohou odhalit jejich vnitřní postoje. Podle toho budeme moci stanovit, zda byly jejich postoje skutečně ovlivněny směrem k rozvoji informatického myšlení.

#### **Fáze 4 – Reflexe a zobecnění**

V experimentální skupině po pre-testu bude následovat nasazení materiálu pro rozvoj informatického myšlení pomocí programovacího prostředí Scratch. Po absolvování výuky proběhne pos-test. V závěrečné fázi proběhnou rozhovory v ohniskových skupinách.

#### **ZÁVER**

V příspěvku jsme představili metodologii výzkumu, která se zabývá měřením informatického myšlení u žáků na druhém stupni základní školy. Stanovili jsme, že je velmi obtížné měřit informatické myšlení jako celek a proto jsme zvolili k měření jeden z pilířů informatického myšlení. Měřeným pilířem je algoritmický pilíř informatického myšlení. Žáci budou rozděleni do kontrolní a experimentální skupiny. V experimentální skupině bude nasazen vzdělávací materiál v prostředí Scratch, kontrolní skupina se bude vzdělávat konvenčním způsobem. Před nasazením sady úloh bude úroveň změřena pomocí pretestu po proběhnutí sady úloh bude změřen vliv na informatické myšlení, respektive algoritmický pilíř informatického myšlení pomocí posttestu. Pretest i posttestu jsou v jiném prostředí, než Scratch.

#### **Literatúra**

ALTAMANOVÁ, Jitka. 2014. Pětílístek. *Metodický portál: Články*. [Online] 4. Březen 2014. [Citace: 16. Červen 2021.] Dostupné na internete: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html>. 1802-4785>

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, ISBN 80-85931-79-6.

HENDL, Jan. 2012. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 978-80-262-0219-6.

CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Havlíčkův Boud : Grada Publishing, a.s., ISBN 978-80-247-1369-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, ISBN 978-80-262-0644-6.

#### **Autor:**

Mgr. Filip Frank

PhDr. Tomáš Jakeš, Ph.D

Katedra výpočetní a didaktické techniky

Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni

Klatovská třída 51

306 14 Plzeň

e-mail: frankf@kv.d.zcu.cz

# VYBRANÉ KOGNITÍVNE ASPEKTY OSVOJOVANIA SI MATEMATICKÉHO KURIKULA U ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA (KVANTITATÍVNE MERANIA)

Monika Gregušová

## Abstrakt

*V príspevku je pozornosť zameraná na prezentovanie, kvantitatívne vyhodnotenie a analýzu výsledkov testovania vstupných a výstupných vedomostí žiakov vybraných 4. ročníkov základnej školy z matematiky s dôrazom na jednotlivé kognitívne úrovne v kontexte s revidovanou Bloomovou taxonómiou. Zámerom príspevku je porovnať úroveň dosiahnutých matematických vedomostí žiakov vyučovaných s využitím transmisívneho a konštruktivistického prístupu, pričom zistenia by mali prispieť k ďalšiemu nasmerovaniu koncipovania dizertačnej práce.*

## ÚVOD

V dobe, keď sa kladie dôraz na rozvoj argumentácie, tvorivosti, kooperácie a kritického myslenia žiakov, je nutné hľadať také prístupy, metódy a formy práce aj vo vyučovaní matematiky, ktoré by smerovali k želateľnému progresu žiakov v uvedenej oblasti a ktoré by sa odrazili aj v ich reálnom živote. Jednou z takýchto zmien môže byť posun od transmisívneho ku konštruktivistickému prístupu vo vyučovaní, čo si vyžaduje zmenu prístupu pedagógov k vyučovaniu matematiky. Exaktne je uvedená požiadavka sformulovaná aj vo vzdelávacom štandarde z matematiky pre primárne vzdelávanie (iŠVP): „Na hodinách matematiky sa tiež kladie dôraz na rozvoj žiackych schopností a zručností, predovšetkým väčšou aktivizáciou žiakov. Proces získavania nových matematických vedomostí u žiakov musí učiteľ realizovať s prevahou pozorovania a experimentovania v ich prirodzenom prostredí.“ (ŠPÚ, 2014, s. 2). K tomu, aby sa mohli naplniť spomenuté zámery, je nutná nielen zmena pozície učiteľa (z mentora na facilitátora), ale aj žiaka (z pasívneho prijímateľa informácií na aktívneho tvorcu) vo vyučovacom procese. Je tiež nevyhnutné, aby žiak nadobudnuté vedomosti a zručnosti vedel aplikovať v reálnom živote, čo je hlavným atribútom matematickej gramotnosti. Uvedené aspekty sú jednoznačnými determinantmi, ktoré ovplyvňujú nielen rozvoj kognitívnej oblasti osobnosti žiaka, ale majú vplyv tiež na jeho psychosociálny rozvoj (najmä na jeho motiváciu a aktivizáciu).

K záujmu o problematiku procesov vyučovania a učenia sa žiakov vo vyučovaní matematiky nás viedla tá skutočnosť, že prax poukazuje na dominantné postavenie transmisívneho prístupu k vyučovaciemu procesu, čo vyplynulo z rozhovorov so širokým spektrom pedagógov, ktorí uvedený prístup vnímajú ako ten najlepší. Je možné sa zamyslieť nad niekoľkými otázkami: Je transmisívny prístup k vyučovaniu naozaj ten najlepší prístup? Pre koho? – Pre učiteľov? Pre žiakov? Na základe akých skutočností/šetrení dospeli učitelia k uvedenému konštatovaniu? Je zřejmé, že na uvedené otázky získame odpovede iba z evalvácie výskumov, či ďalších šetrení smerovaných k danej oblasti. Práve uvedená skutočnosť prispela k výberu témy našej dizertačnej práce, ktorá je zacielená jednak na porovnanie transmisívnych a konštruktivistických edukačných postupov vo vyučovaní matematiky na primárnom stupni vzdelávania z pohľadu vybraných kognitívnych determinantov vyučovania a jednak na porovnanie vplyvu vyučovacieho štýlu učiteľa na výkon žiaka vo vybranej tematickej oblasti. Ako východisko k ďalšiemu nasmerovaniu a koncipovaniu dizertačnej práce by mohli poslúžiť zistenia, ktoré vyplynuli z kvantitatívneho merania vstupných a výstupných vedomostí žiakov vo vybraných 4. ročníkoch základnej školy z matematiky s dôrazom na jednotlivé kognitívne úrovne v kontexte s revidovanou Bloomovou taxonómiou a tiež z porovnania úrovne dosiahnutých matematických vedomostí žiakov vyučovaných s využitím transmisívneho a konštruktivistického prístupu.

## TRANSMISÍVNY VERZUS KONŠTRUKTIVISTICKÝ PRÍSTUP VO VYUČOVANÍ

Transmisívny model výučby býva často označovaný ako tradičný, či klasický prístup vo vyučovacom procese. Pri jeho charakteristikách je možné vychádzať z akademických teórií vzdelávania, podľa ktorých je úlohou učiteľa prenos (transmisia) poznatkov, pričom nositeľom týchto poznatkov je vo veľkej miere učiteľ a ich prijímateľom je žiak/žiaci (Bertrand, 1998). Petlák (2011, s. 11) tento proces označuje ako „nalievanie vedomostí do hláv žiakov“. Uvedený transfer sa často realizuje bez akýchkoľvek súvislostí a vzťahov. Preto sa môže stať, že žiak, ktorý je v škole považovaný za šikovného žiaka, za „jednotkára“, ovláda množstvo faktov, no bez akejkoľvek vzájomnej vzťahovej prepojenosti a bez hlbšieho porozumenia. Dá sa očakávať, že takýto žiak nebude klásť odpor v zmysle zadávania zmysluplných a vecných otázok, ktorými by sa podporilo jeho porozumenie. Tento fakt je však v rozpore s procesom prirodzeného poznávania dieťaťa v danom veku. Potom sa stáva, že žiaci sa učia naspamäť vymedzený obsah bez akéhokolvek integrovania s ďalšími vedomosťami (v rámci jedného predmetu i naprieč rôznym vyučovacím predmetom) a viac-menej imitujú učiteľa. Pozícia učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese je teda pri transmisívnom prístupe k vyučovaniu zrejme – je sprostredkovateľom obsahu, spravidla je považovaný za direktívnu autoritu, experta, v ktorého centre pozornosti nie je žiak a jeho rozvoj, ale koncentruje sa najmä na obsah a výkon. Čapek (2017) uvádza, že v transmisívnej škole je možno objaviť tri typy učiteľov, konkrétne tzv.:

- Sprievodcov na výletnej lodi  
(Žiaci/cestujúci sedia, obzerajú sa dookola a sprievodca stále rozpráva. Nesmie byť skúpy na slovo, lebo by sa v lodi vlastne nič (okrem jeho rozprávania) nedialo obzvlášť, ak loď pláva okolo nezaujímavých oblastí a sprievodca sa zúfalo snaží zaujať cestujúcich. Takýto sprievodca je veľmi skoro vyčerpaný, čo môže viesť až k vyhoreniu.)
- Gondoliér  
(Učiteľ/gondoliér stojí v zadnej časti lode a čerí vodu svojim dlhým veslom. Práve on jediný je tým, ktorý na lodi pracuje a žiaci/cestujúci ho nevnímajú.)
- Dozorca na otrokárskej lodi  
(Všetci žiaci/cestujúci na lodi musia na základe jeho príkazu pádlovať do rytmu jeho pokynov.)

Kým pri transmisívnom prístupe k vyučovaniu je teda najaktívnejším elementom práve učiteľ, konštruktivistický model vyučovania zdôrazňuje najmä aktívnu činnosť žiakov, pri ktorej dochádza ku re/konštrukcii ich poznania. Hejný (1978 in Kuřina, Hejný 2009) uvádza proces poznávania pri konštruktivistickom modeli vyučovania v niekoľkých krokoch - od motivácie, cez izolované modely, univerzálne modely až ku abstraktnému poznatku a napokon ku kryštalizácii tohto poznatku. Vo vyučovacom procese s využitím konštruktivistického prístupu sa rola učiteľa posúva z pozície priameho sprostredkovateľa obsahu do pozície facilitátora, ktorý dohliada a usmerňuje žiakov pri ich objavovaní a konštruovaní poznávacích štruktúr pri rešpektovaní sociálnej dimenzie učenia sa. Pozícia učiteľa sa tak presúva zo „sprievodcu na výletnej lodi, z gondoliéra, z dozorca na otrokárskej lodi“ na pozíciu kapitána na výcvikovej lodi, ktorý dáva svojej posádke zaujímavé, zábavné a praktické pokyny. Čapek (2017) opisuje rolu učiteľa vo vzťahu k žiakom vo výchovno-vzdelávacom procese tiež hravo, zaujímavavo a zábavne: „Niektorí jeho zverenci viažu laná, iní sa venujú navigácii, ďalší dohliadajú na bezpečnosť zo strážneho koša. Niektorí musia občas aj drhnúť palubu. Kapitán však chváli každý druh potrebnej práce. Kadeti vedia, prečo robia toto a prečo robia tamto. Cestujú do zaujímavých miest, zažívajú dobrodružstvá. Samozrejme i kapitán môže občas zatočiť kormidlom, alebo prehodiť nejakú múdrosť starého morského vlka, ale základom je činnosť celej posádky, aktívny prístup a práca jeho kadetov, teda jeho žiakov.“ Na základe vyššie uvedených charakteristík môžeme skonštatovať, že konštruktivistická škola sa vyznačuje nasledovnými troma piliermi:

- žiak je ten, ktorý prichádza do školy preto, aby premýšľal nad svojimi poznatkami, aby ich organizoval obohatil a rozvinul v skupine,

- učiteľ je ten, ktorý zaisťuje, aby každý žiak dosiahol čo možno najvyššiu úroveň myslenia (kognitívnu, sociálnu, operačnú) za účasti a prispenia všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu,
- inteligencia je určitá oblasť, ktorá sa modifikuje a obohacuje reštruktúrovaním.

Hejný a kol. (2004) uvádzajú vo svojej publikácii stručnú komparáciu spomenutých prístupov k vyučovaniu matematiky, no uvedená komparácia je aplikovateľná aj pre potreby ostatných vyučovacích predmetov (Tabuľka 1):

**Tabuľka 1:** Porovnanie transmisívneho a konštruktivistického prístupu k vyučovaniu

Oblasť	Transmisívny prístup	Konštruktivistický prístup
motivácia	vonkajšia	vnútorná
hodnota poznania	kvantita	kvalita
trvácnosť poznania	krátkodobá	dlhodobá
vzťah učiteľ - žiak	submisívny	partnerský
klíma	strachu	dôvery
nositeľ aktivity	učiteľ	žiak
činnosť žiaka	imitatívna	tvorivá
poznatok žiaka	reproduktívny	produktívny
preferovaná otázka	Ako?	Čo? a Prečo?

## KVANTITATÍVNE MERANIA

Pre potreby realizácie vstupných a výstupných meraní a následne porovnania týchto meraní boli vybrané dve skupiny žiakov 4. ročníka základnej školy, u ktorých bol realizovaný výchovno-vzdelávací proces s aplikovaním dvoch rôznych prístupov – transmisívneho u jednej skupiny žiakov a konštruktivistického u druhej skupiny žiakov. Jednalo sa teda o zámerný výber dvoch tried, pričom primárnym znakom premennej bol prístup vo výučbe. Je nutné zdôrazniť, že zistenia, ktoré vyplynuli z uvedených meraní je možné považovať iba za prieskum, pričom získané údaje by mali napomôcť ku ďalšiemu koncipovaniu a smerovanie výskumu dizertačnej práce.

### Vstupné merania

Vstupné merania u oboch skupín žiakov boli realizované testom vedomostí. Jeho zámerom bolo identifikovať úroveň vstupných poznatkov žiakov. Test vedomostí bol identický pre všetkých žiakov, ktorí boli súčasťou vzorky a bol zostavený vyskladáním testových položiek cielene vyselektovaných z jednotlivých druhov národných meraní z matematiky Testovanie 5 a tiež z medzinárodných štúdií TIMSS. Vstupný test pozostával z tridsiatich testových položiek, z ktorých 14 bolo otvorených a 16 uzavretých. V texte sa nachádzali položky so školským i reálnym kontextom.

Úlohy boli zadeľované do testu tak, aby boli obsiahnuté

- kognitívne úrovne z pohľadu revidovanej dvojdimenzionálnej Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov (okrem kognitívneho procesu – tvoriť),

- tematické okruhy z matematiky v súlade so vzdelávacím štandardom (Čísla, premenné a početné výkony s číslami - Postupnosti, vzťahy, tabuľky, diagramy – Geometria a meranie – Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika – Logika, dôvodenie, dôkazy).

Z analýzy vstupných meraní (Tabuľka 2) je zrejماً úroveň úspešnosti jednotlivých úloh v kontexte s tematickým okruhom a príslušnou kognitívnou úrovňou u skupiny žiakov s aplikovaním transmisívneho i konštruktivistického prístupu k vyučovaniu matematiky.

Tabuľka 2: Analýza vstupných meraní

Úloha/poradové číslo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Konštruktivistický prístup/úspešnosť riešenia úlohy (%)	86,7	80	66,7	86,7	50	100	60	33,3	80	60	60	33,3	73,3	73,3	100
Transmisívny prístup/úspešnosť riešenia úlohy (%)	91,7	79,2	62,5	70,8	54,2	83,3	75	37,5	79,2	37,5	54,2	54,2	66,7	51,7	95,8
Tematický okruh	1	1	1	1	1	1	1	5	1	5	1	4	1	3	1
Kognitívna úroveň/ Bloomova taxonómia	K2	K3	K4	P3	P4	P2	P3	P3	P3	K2	P3	K2	P4	P3	P2

Úloha/poradové číslo	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Konštruktivistický prístup/úspešnosť riešenia úlohy (%)	53,3	6,7	93,3	80	80	80	100	100	50	66,7	86,7	93,3	53,3	73,3	60
Transmisívny prístup/úspešnosť riešenia úlohy (%)	70,8	33,3	83,3	83,3	75	75	83,3	100	58,3	54,2	66,7	91,7	54,2	70,8	66,7
Tematický okruh	5	5	1	1	2	2	2	3	3	1	4	4	3	3	3
Kognitívna úroveň/ Bloomova taxonómia	K5	K5	P2	P4	F2	P3	K4	F1	F3	P3	K2	K2	P3	K4	P3

Poznámka:

Tematický okruh 1 – Čísla, premenná a početné operácie s číslami

Tematický okruh 2 – Postupnosti, vzťahy, tabuľky, diagramy

Tematický okruh 3 – Geometria, meranie

Tematický okruh 4 – Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika

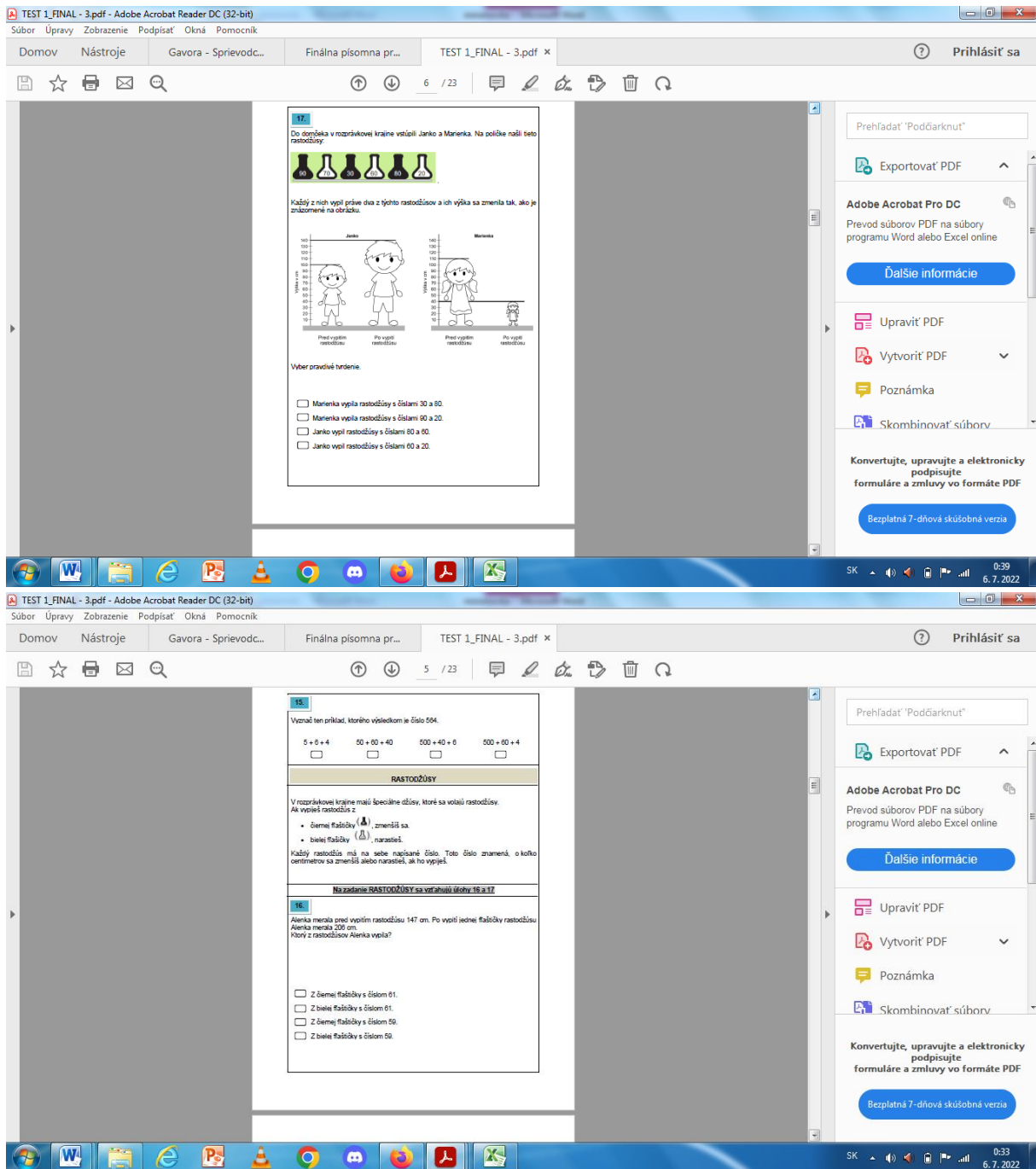
Tematický okruh 5 – Logika, dôvodenie, dôkazy

Kognitívna úroveň/Bloomova taxonómia – dimenzia poznatkov „F“ – fakty, „K“ – vzťahy/koncepty, „P“ – procesy

Kognitívna úroveň/Bloomova taxonómia – dimenzia kognitívnych procesov „1“ – zapamätať, „2“ – porozumieť, „3“ – aplikovať, „4“ – analyzovať, „5“ – hodnotiť

Ako je v tabuľke naznačené, najslabšou oblasťou u oboch skupín žiakov sa javil vo vstupných meraniach tematický okruh so zameraním na riešenie úloh z oblasti logiky na všetkých kognitívnych úrovniach vybraných pre potreby koncipovania testu vedomostí. Vychádzajúc z revidovanej dvojdimenzionálnej Bloomovej taxonómie môžeme tak z údajov v tabuľke identifikovať úroveň, v ktorej žiaci dosiahli najnižšiu úspešnosť, konkrétne sa jedná o úroveň poznatkových dimenzií – vzťahy a procesy najmä na úrovniach aplikácie a hodnotenia. Nižšia úroveň riešiteľnosti (menej ako 50%) bola zaregistrovaná u skupiny žiakov s aplikovaním konštruktivistického prístupu vo vyučovaní matematiky aj pri úlohe z oblasti kombinatoriky na úrovni porozumenia vzťahov. Najnižšia úroveň riešiteľnosti u oboch skupín žiakov bola však identifikovaná pri úlohe 17 z oblasti

kombinatoriky na úrovni hodnotenia vzťahov, pričom sa jednalo o úlohu so spoločným kontextom/podnetom – kontextovú úlohu (Obrázok 1).



Obrázok 1: Kontextová úloha

Tak ako vyplýva z Tabuľky 2, boli výsledky vstupných meraní vyhodnotené kvantitatívne, pričom sme na základe ich analýzy identifikovali prieniky - tie dve tematické oblasti (obsahy), ktoré sa javili byť problematickými u oboch skupín žiakov a ktoré boli zároveň v súlade s relevantným vzdelávacím štandardom z matematiky. Úlohy s problematickým obsahom pre žiakov bolo tak možné zadeliť do dvoch tematických okruhov, konkrétne - Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika a Logika, dôvodenie, dôkazy.



## Výstupné merania

Pre potreby realizovania výstupných meraní bol u oboch skupín žiakov aplikovaný test vedomostí. Jeho zámerom bolo identifikovať úroveň úspešnosti riešení cielene zaradených úloh z tematických okruhov - Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika a Logika, dôvodenie, dôkazy, ktoré sa javili problematickými pre obe skupiny žiakov vo vstupných meraniach. Následne bola realizovaná cieľená intervencia učiteľmi matematiky v daných triedach, ktorá spočívala v zámernom plánovaní a projektovaní vyučovacích hodín matematiky zameraných na posilnenie práve obsahov z okruhov - Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika a Logika, dôvodenie, dôkazy (proces cieľenej intervencie bude predmetom ďalších zisťovaní a opisov). Výstupný test bol aplikovaný po cieľenej intervencii - posilňovaní problematických oblastí (zistených z analýzy vstupných meraní) a pozostával z dvadsiatich testových položiek, z ktorých 10 bolo otvorených a 10 uzavretých. V texte sa nachádzali položky so školským i s reálnym kontextom.

Úlohy boli zadeľované do testu tak, aby boli obsiahnuté kognitívne úrovne z pohľadu revidovanej dvojdimenzionálnej Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov (okrem kognitívneho procesu – tvoriť),

Z analýzy výstupných meraní (Tabuľka 3) je zrejmá úroveň úspešnosti jednotlivých úloh v kontexte s tematickým okruhom a príslušnou kognitívnu úroveň u skupiny žiakov s aplikovaním transmisívneho i konštruktivistického prístupu k vyučovaniu matematiky.

Tabuľka 3: Analýza výstupných meraní

Úloha/poradové číslo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Konštruktivistický prístup/úspešnosť riešenia úlohy (%)	53,3	86,67	53,3	53,3	40	46,67	66,67	73,3	66,7	73,3
Transmisívny prístup/úspešnosť riešenia úlohy (%)	70,83	91,66	50	79,17	62,5	75	66,67	87,5	54,17	70,8
Tematický celok	Komb.	Komb.	Pravd.	Log.	Štat.	Dôvod.	Komb.	Komb.	Dôvod.	Štat.
Kognitívne úrovne/ Bloomova taxonómia	P3	K3	K4	K2	K4	K4	K4	P5	K4	K4

Úloha/poradové číslo	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Konštruktivistický prístup/úspešnosť riešenia úlohy (%)	46,7	66,7	40	100	20	80	86,7	20	93,3	73,3
Transmisívny prístup/úspešnosť riešenia úlohy (%)	62,5	66,7	41,67	58,33	50	91,7	66,7	45,83	95,83	66,7
Tematický celok	Štat.	Log.	Log.	Pravd.	Log.	Log.	Dôvod.	Log.	Pravd.	Komb.
Kognitívne úrovne/ Bloomova taxonómia	P4	K5	K4	K2	P4	K5	K4	K3	K2	K3

### Poznámka:

Tematický celok Komb. – Kombinatorika

Tematický celok Pravd. – Pravdepodobnosť

Tematický celok Log. – Logika

Tematický celok Štat. – Štatistika

Tematický celok Dôvod. - Dôvodenie

Kognitívna úroveň/Bloomova taxonómia – dimenzia poznatkov, „K“ – vzťahy/koncepty, „P“ – procesy  
Kognitívna úroveň/Bloomova taxonómia – dimenzia kognitívnych procesov „2“ – porozumieť, „3“ – aplikovať, „4“ – analyzovať, „5“ – hodnotiť

Ako je v tabuľke naznačené, najslabšou oblasťou u oboch skupín žiakov sa javil vo výstupných meraniach tematický celok so zameraním na riešenie úloh z oblasti logiky na kognitívnych úrovniach s dôrazom na aplikáciu a analýzu vzťahov a procesov. Zaujímavým sa javí zistenie pomerne vysokej úspešnosti riešení úloh zameraných na oblasť hodnotenia. Medzi položky výstupného testu bola zaradená aj identická kontextová úloha 17 zo vstupného merania (Obrázok 1) za účelom identifikovania pokroku v danej kognitívnej úrovni po zaradení cielenej intervencie do vyučovania matematiky. Obe skupiny žiakov dosiahli v úspešnosti riešenia uvedenej úlohy vyššie skóre voči skóre dosiahnutom vo vstupných meraniach a zároveň vzájomné identické skóre, pričom je z dát zrejmý väčší progres u žiakov s dôrazom na konštruktivistický prístup vo vyučovaní matematiky. Je možné sa teda domnievať, že zaradenie cielenej intervencie do vyučovania matematiky na posilnenie tých úrovní, ktoré sa javili najslabšími pri vstupných meraniach, malo pozitívny efekt na ich zlepšenie. Naopak najnižšia úspešnosť riešení úloh (menej ako 50%) bola zaregistrovaná u skupiny žiakov s aplikovaním konštruktivistického prístupu vo vyučovaní matematiky, najmä však pri riešení slovnej úlohy s logickou motiváciou a pri riešení úlohy s využitím výrokovkej logiky – vybraných kvantifikátorov (aspoň jeden, práve jeden, všetky, ani jeden, najviac).

Na základe uvedených zistení je možné konštatovať, že vo všeobecnosti obom skupinám žiakov robilo problémy riešenie úloh z oblasti logiky, štatistiky, dôvodovania, no vyššia úspešnosť v riešení takýchto úloh bola u žiakov vzdelávaných s využitím transmisívneho prístupu.

## ZÁVER

Papert (1980) tvrdí, že vyučovanie je dôležité, ale učenie sa je ešte dôležitejšie. Tonucci (1990) si zasa kladie otázku: Vyučovať alebo naučiť? Obe formulácie v sebe skrývajú učiteľa i žiaka, ktorých postavenie a činnosti vo výchovno-vzdelávacom procese sú vymedzené pri oboch prístupoch k vyučovaniu – transmisívnemu i konštruktivistickému (špecificky k vyučovaniu matematiky na primárnom stupni vzdelávania) aj v našom príspevku.

Zistenia opísané v príspevku nie je možné generalizovať na celú populáciu žiakov i učiteľov na Slovensku, pretože sa vzťahujú iba k vybranej skupine učiteľov a žiakov. Zámerom príspevku bolo porovnať úroveň dosiahnutých matematických vedomostí vybraných skupín žiakov vyučovaných s využitím transmisívneho a konštruktivistického prístupu, pričom zistenia by mohli prispieť k ďalšiemu nasmerovaniu koncipovania dizertačnej práce.

## Literatúra

BERTRAND, I. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, ISBN 80-7178-216-5.

ČAPEK, R. 2017. *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha : Raabe, ISBN 978-80-7496-344-5.

HEJNÝ, M. - NOVOTNÁ, J. - STEHLÍKOVÁ, N. 2004. *25 kapitol z didaktiky matematiky*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2004. ISBN 978-80-7290-1-890.

HEJNÝ, M. – KUŘINA, F. 2009. *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-397-0.

*Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ – Matematika* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2014 [cit. 8. marca 2023]. Dostupné na: <[https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika\\_pv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_pv_2014.pdf)>

PAPERT, S. 1980. *Constructionism vs. Instructionism: Speech to an Audience of Educators in Japan*. [online]. [cit. 23. júna 2022]. Dostupné na internete: <[http://www.papert.org/articles/const\\_inst/const\\_inst1.html](http://www.papert.org/articles/const_inst/const_inst1.html)>

TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : Pedagogická fakulta UK, Supplementum 69 informačního bulletinu SVI. ISBN 80-901065-1-X.

**Autor:**

PaedDr. Monika Gregušová, externá doktorandka  
Katedra matematickej edukácie  
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove  
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov  
monika.greguov1@gmail.com

# POZÍCIE UČITELIEK A ICH ŠPECIFIKÁ VO VYUŽÍVANÍ DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

Žaneta Gužíková  
Dušan Kostrub

## Abstrakt

*V našej výskumnej štúdii identifikujeme, opisujeme, kategorizujeme a interpretujeme do akých pozícií sa učiteľky samé situujú vo využívaní digitálnych technológií a aké sú špecifiká týchto pozícií interpretované učiteľkou materskej školy. Snažili sme sa porozumieť didaktickému uvažovaniu učiteľky o svojom profesijnom rozvoji zameranom na digitálne technológie s využitím fenomenologického interview. Skúmaním sme zistili situovanie sa učiteliek do pozície začiatovník, pokročilá, profesionál a odporca digitálnych technológií a špecifiká jednotlivých pozícií. Poukazujeme na dôležitosť profesijného rozvoja učiteľov a zvyšovanie zaangažovanosti riaditeľa školy v oblasti digitálnych technológií.*

## ÚVOD

Myslenie 21. storočia (Kostrub, Severini & Rehúš, 2012, s. 23) je pluralitným myslením, čo znamená uvažovať v rôznych dimenziách (či už hlavných, vedľajších, postranných a pod.) tak, aby predsudky a nepochopenia netvorili v myslení prekážku, či nejaké dominantné prvky, ktoré ho ohrozujú. Zbavenie sa predsudkov a odstraňovanie nepochopení sú vhodné základy pre zmenu, ktorú môže učiteľ aktívne vo svojom vyučovaní vykonať. Učiteľská profesia (Kostrub, 2022, s. 18) je jedna z mála profesií, ktoré narábajú primárne a excelentne s ľudskou múdrosťou (lebo systematicky ju vyhraňuje voči hlúposti), čo predstavuje významný celospoločenský záväzok. V máloktorej profesii (Miňová, 2019, s. 126) preto zohrávajú osobnostné predpoklady uchádzača takú významnú rolu ako pri učiteľskej, kde učiteľ (Kostrub, 2022, s. 18) ako pedagogický profesionál má porozumieť, má byť porozumený ostatnými; čiže má hľadať vzájomné profesionálne porozumenie.

Digitálne technológie majú veľký potenciál pri riešení mnohých problémov vo vzdelávaní a sú výborným prostriedkom na učenie sa a učenie. Vedecké štúdie poukazujú na nedostatočné využívanie digitálnych technológií zo strany pedagogických zamestnancov a to najmä na úrovni materských škôl. Učiteľka (Mertin & Gillernová, 2003, s. 25) materskej školy vstupuje do interakcii s deťmi i s rodičmi ako predstaviteľka špecifickej profesionálnej roly, s určitými osobnostnými vlastnosťami, profesionálnymi skúsenosťami a spôsobilosťami. Zvýšenú pozornosť venuje všetkým výučbovým aktivitám uvedomujúc si a podnecujúc v oblasti digitálnych technológií napríklad: komponovanie s digitálnym videom, ktoré má vysokú úroveň pri zapojení do aktivity dieťaťa i učiteľa, pretože vzniká viac vrstiev zážitkového učenia, učenia sa a dochádza k autentickej sociálnej spolupráci (Bruce & Chiu, 2015). Kucirkova, Littleton & Cremin (2017, s. 77) zdôrazňujú prospešnosť využívania digitálnych kníh pre deti a poukazujú na potrebu neprehliadnutia rovnováhy medzi digitálnymi a nedigitálnymi knihami. Všetky žánre a všetky formáty čítania sa považujú za rovnako platné, pokiaľ podporujú detské čítanie pre potešenie a využívajú sa s mierou. Zistenia (Nikolopoulou & Gialamas, 2015) poukazujú na veľmi silné presvedčenie: že hra v oblasti digitálnych technológií je účinná pre učenie sa deti a rozvoj ich digitálnych kompetencií. Hoci digitálne technológie (Gökhan, 2022) pozitívne prispievajú k vzdelávaniu detí a zlepšujú niektoré schopnosti (kreativita, riešenie problémov a dokonca aj motorický rozvoj), zdá sa, že potenciálne nebezpečenstvo je vo využívaní len digitálnych hier v hernom procese detí. Existujú rozličné názory (Gjelaj, Buza, Shatri & Zabeli, 2020; Mertala, 2019) učiteľov na využívanie digitálnych technológií a návrhy (Murcia, Campbell & Aranda, 2018) na zlepšenie kvality digitálnej gramotnosti. Zhromažďovaním dôkazov o výhodách vplyvu technológií na výučbu, poukazovaním na perspektívy technológií podporujúcich učenie

a učenie sa veríme, že sa vzbudzuje v učiteľoch túžba po spoznávaní niečoho nového. Integrácia digitálnych technológií (Vidal-Hall, Flewitt & Wyse, 2020) do tried si vyžaduje zmeny v presvedčení a interakcii učiteľa s digitálnymi technológiami. Podpora úvah o meniacей sa praxi v oblasti technológií podporuje účinnú integráciu digitálnych technológií do výučby. Učiteľ (Severini, Kostrub, 20118) je ten, ktorý pátra, hľadá, nachádza, vysvetľuje si, zdôvodňuje na základe analyzovania aktuálneho stavu ; neustále hľadá porozumenie súvislostiam.

Predpokladáme, že učelia uskutočnia kroky (Schriever, 2021) na zvládanie svojich meniacich sa úloh pomocou digitálnych technológií a preukážu snahu navigovať sa v nezmapovanom digitálnom teritóriu s deťmi a zároveň aj ich rodinami. Palaiologou (2016) dospela k záveru, že vzdelávanie v ranom detstve je potrebné rekonceptualizovať v pedagogike raného detstva, pretože aj vo svojich hrách a učení sa doma využívajú digitálne technológie, a to nemožno prehliadnuť. Stotožňujeme sa z názorom, že všetko, čo dieťa získa, ovláda, vykonáva a využíva v tomto období, ovplyvňuje jeho úspechy či neúspechy v ďalšej etape života (Uváčková et al., 2012). Ale podstatné je uvedomenie si toho (Petlák, 1997, s. 156), že ani tá najlepšia pomôcka alebo technika nemôže zastúpiť učiteľa. Je pravdou, že mnohé pomôcky ponúkajú veľkú možnosť autodidaktie, ale slovo učiteľa, je nenahraditeľné. Budúci učelia (Palomino, 2017) chápu ako využívanie digitálnych technológií v kontexte inkluzívnej školy podporuje výučbu, vytvára nové komunikačné kanály a tímovú prácu, aktualizuje metodológiu a zlepšuje digitálne kompetencie. Akceptácia digitálnych technológií vo výučbe je základným faktorom pri zámere učiteľa využívať digitálne technológie vo svojej pedagogickej praxi. Ako zlepšiť, podporiť akceptáciu a zámer využívania digitálnych technológií v materskej škole zostáva pomerne nepreskúmaným javom, najmä v súvislosti s odborným vzdelávaním a prípravou na pedagogickú prax.

## **Výskumný problém**

Využívanie digitálnych technológií vo výučbe učiteľom je neúplné, zjednodušené, samoúčelné a "povrchné" alebo "základné" (ako sme v nadväznom skúmaní zistili) - na prípravu pred výučbou, spracovanie textu, prezentácie snímok alebo vyhľadávanie informácií. Učelia majú rešpekt, strach z využívania digitálnych technológií, pretože nie sú plne (zodpovedajúco) pripravení využívať digitálne technológie a nové metodické prístupy sa dostatočne nepodporujú, neprezentujú.

## **Výskumné ciele**

- Identifikovať, opisovať, kategorizovať a interpretovať do akých pozícií sa učiteľky samé situujú vo využívaní digitálnych technológií.
- Identifikovať, opísať, kategorizovať a interpretovať špecifiká týchto pozícií interpretované učiteľkou materskej školy.
- Porozumieť didaktickému uvažovaniu učiteľa o svojom profesijnom rozvoji zameranom na digitálne technológie vo výučbe.

## **Výskumná otázka**

Do akých pozícií sa učiteľky samé situujú vo využívaní digitálnych technológií vo výučbe? Aké sú špecifiká týchto pozícií interpretované učiteľkou?

## **Výskumný zámer a plán**

V kvalitatívnom výskume sa snažíme odhaliť a interpretovať do akých pozícií sa učiteľky situujú pri využívaní digitálnych technológií. Štúdia je súčasťou dizertačného výskumu, v ktorom venujeme pozornosť pedagogizácii (nielen technickým a technologickým hľadiskám a nárokom) využívania

digitálnych technológií deťmi, aby sa vplyvom pedagogických podmienok rozvinul potenciál kritického užívateľa technológií. Výskumný proces bol rozdelený do štyroch fáz: a./ študovanie bibliografie, výskumných štúdií b./ návrh výskumu, v ktorom boli vybrané výskumné nástroje, metódy; c./ práca v teréne, v ktorej bolo aplikované fenomenologické interview; d./ analýza údajov, kategorizácia, interpretácia, diskusia a závery.

### **Časové rozpätie výskumu a subjekty výskumu**

Výskum sa realizoval od septembra 2022 do decembra 2023. Subjektmi výskumu bolo osem učiteliek materských škôl s kariérovým stupňom: samostatný pedagogický zamestnanec. Súhlasili s dobrovoľnou účasťou pri interview a mohli kedykoľvek slobodne odstúpiť od účasti na štúdiu. Interview bolo navrhnuté a aplikované tak, aby zabezpečilo anonymitu účastníčok. Údaje boli dôverné a účasť bola anonymná bez akéhokoľvek potenciálneho rizika pre odhalenie subjektov.

### **Výskumné nástroje, metódy**

Výskumným nástrojom bolo fenomenologické interview, ktoré sa realizovalo kombinovane – dištančne a prezenčne. Využili sme interview pre odkrývanie, odhaľovanie odlišných spôsobov a foriem, akými ako jednotlivci získavajú skúsenosti, a to prostredníctvom pojmov, ktoré v interview uvádzajú. Fenomenologické (tiež fenomenografické) interview (Kostrub, 2022, s. 167 a 168) je využiteľné v odkrývaní, odhaľovaní odlišných spôsobov a foriem, akými ako jednotlivci získavajú skúsenosti, a to prostredníctvom pojmov, ktoré v interview uvádzajú. Uvádzané (subjektom výskumu zvolené, vybrané) pojmy sú istým kľúčom na otváranie porozumenia týmto pojmom, pričom výskumník svoju pozornosť zameriava nielen na aktívne uvádzané pojmy, ale aj na (za pojmy) skryté či (pojmy) naznačované významy. Interview sme prepísali do textov. Textový materiál (dáta) sme analyzovali v zmysle kontextuálnych reflexií. Využili sme otvorené kódovanie (Flick, 2009; Strauss & Corbinová, 1999; Hendl, 2005). Zrealizovali sme tematické otvorenie (sprehľadnenie) textu (Hendl, 2005). Témy sme označili kódmi (skratkami, slovami) a zoskupili do kategórií, vytvárali sme prepojenia medzi kategóriou a jej podkategóriami. Na základe vzniknutých kategórií a podkategórií sme vytvorili pojmovú mapu. Pred vznikom kódov kategórií a podkategórií sa zrealizovala viacnásobná analýza a systematické kladenie si otázok, ktoré nám umožnilo otvorenie textu (Strauss & Corbinová, 1999). S uplatnením uvedených výskumných nástrojov a analyticko-interpretáčnych procesov máme dlhoročné skúsenosti.

### **Výskumné zistenia a interpretácia**

Z podrobnej a dôkladnej analýzy výskumného materiálu vzišli na výskumnú otázku relevantné kategórie a podkategórie. V jednotlivých tabuľkách uvádzame prehľad identifikovaných kategórií príp. podkategórií a frekvenciu výskytu.

#### **Učiteľka začiatočnica v digitálnych technológiách**

Učiteľka začiatočnica sa snaží prekročiť hranice jednotlivých tradičných postupov, premýšľa ako nachádzať nové inovačné prvky a ako ich vniesť do výučby. Učiteľka uvažuje nad využívaním digitálnych technológií vo výučbe; premýšľa o inováciách vo svojom pedagogickom pôsobení; pozná využitie digitálnych technológií v materskej škole; využíva interaktívnu tabuľku namiesto obrázkového materiálu; vytvorila obraz o sebe v pozícii využívania digitálnych technológií – začiatočnica.

Tabuľka 1: Učiteľka začiatočník v digitálnych technológiách

Poradie	Názov podkategórie	Kód	Frekvencia výskytu
1.	Uvažujem nad využívaním DT	UV	4x
2.	Poznám využitie DT v materskej škole	PVMŠ	2x
3.	Premýšľam o inováciách vo svojom pedagogickom pôsobení	PIPP	1x
3.	Využívam interaktívnu tabuľu namiesto obrázkov	VIO	1x
4.	Sebaobraz – začiatočník	SHZ	1x

### Učiteľka preferujúca digitálne technológie

Zastáva rolu poradcu (do úzadia ustupuje aj funkcia usmerňujúca učenie sa) – zároveň zastáva aj rolu učiaceho sa tzn. je „ohľaduplným“ metodikom, ale len do tej miery, pokiaľ to jeho spôsobilosti v oblasti digitálnej technológie povoluju. V prípade, že dochádza k problémovej situácii, či už technického, výučbového, vzdelávacieho charakteru, učiteľka preferujúca digitálne technológie zastáva rolu učiaceho sa. V roly „učiaceho sa“ dochádza k obmedzovaniu, usmerňovaniu učenia a učenia sa. Učiteľka pre svoju prípravu na výučbu (prácu) vie ako sa využíva Word, Excel, PowerPoint a Edupage. Učiteľka vo výučbe vie ako sa využívajú programy: ako sa vytvárajú prezentácie, ako sa vytvárajú animácie, ako sa kreslí v programoch, ako sa využíva ActivInspire, ako sa vytvárajú pracovné listy, ako sa vytvárajú omalovánky, ako sa vytvárajú obrázky, ako sa vytvárajú videá, ako sa vytvárajú audiozáznamy, ako sa využívajú výučbové programy; vie ako sa využíva systém počítačových sietí: ako sa využíva internet; vie ako sa využívajú programovateľné hračky: ako sa využíva Bee-Bot, ako sa využívajú hovoriace štipce, ako sa využívajú programovateľné myšky; vie ako sa využívajú zariadenia: ako sa využíva interaktívna tabuľa, ako sa využíva počítač, ako sa využíva notebook; absolvovala vzdelávanie v oblasti digitálnych technológií / vzdeláva sa; vie diskutovať o využití digitálnych technológií. V rámci nášho výskumu učiteľky interpretovali svoje digitálne spôsobilosti vo využívaní digitálnych technológií, ktoré priamo súvisia s výučbou v triede materskej školy.

Tabuľka 2: Učiteľka preferujúca digitálne technológie

Poradie	Názov podkategórie	Kód	Frekvencia výskytu
1.	Učiteľka preferujúca digitálne technológie – vo výučbe	UPDTV	39x
2.	Učiteľka preferujúca digitálne technológie – pre prípravu na výučbu	UPDTP	15x
3.	Sebaobraz - pokročilá	SOPO	10x

### Učiteľka profesionál v digitálnych technológiách

Potrebuje rozvíjať stratégie a digitálne spôsobilosti, ktoré jej umožnia diagnostikovať východiskové učebno-vyučovacie situácie, plánovať sekvencie procesu výučby, rozvíjať ich a evalvovať ich. Učiteľka profesionál ovplyvňuje učenie sa (rozvoj) detí erudovaným zabezpečením a nekompromisným systémovým udržiavaním kvality procesu výučby (vzdelávania) v oblasti digitálnych technológií. V súvislosti so svojím konaním si udržiava postavenie hodnotového nazerania a postoja. Učiteľka, ktorá podporuje interpersonálnu interakciu pričom rozvíja dôležité spôsobilosti, hodnoty, poznatky a postoje dieťaťa kde dochádza k vzájomnej tvorbe významov. Významov, ktoré navzájom zdieľajú deti v triede materskej školy. Učiteľka profesionál pozná potenciál digitálnych technológií, navrhuje spôsoby ako uskutočniť zmeny vo výučbe, premýšľa o obsahu učiva, premýšľa o inováciách vo využívaní digitálnych technológií, premýšľa o prístupe dospelý-dieťa vo výučbe.

Tabuľka 3: Učiteľka profesionál v digitálnych technológiách

Poradie	Názov podkategórie	Kód	Frekvencia výskytu
1.	Poznám potenciál digitálnych technológií	PPDT	11x
2.	Premýšľam o inováciách vo využívaní digitálnych tech.	PIV	4x
3.	Navrhujem spôsoby ako uskutočniť zmeny	NSZ	3x
3.	Premýšľam o obsahu učiva	POU	3x
4.	Premýšľa o prístupe dospelý-dieťa	PPDD	2x

### Učiteľka odmietajúca využitie digitálnych technológií

Stojí za presvedčením a vytrvalým rozhodnutím realizovať svoju výučbu tak, ako to bolo v minulosti – bez digitálnych technológií. Verí v svoje schopnosti, ktoré získala počas dlhoročnej pedagogickej praxe bez digitálnych technológií. Uznáva výučbu predovšetkým v exteriéry materskej školy, vo voľných hrách na školskom dvore. Metodika výučby je na základe učiteľkinho rozprávania, predvážania a ukazovania tzn. deti závislé od vonkajšieho ovplyvňovania, podriadené a nesamostatné. Iný obraz realizácie výučby v triede je nereálny (iný obraz je skôr náhodou); existujú len uznávané dlhoročné metodické postupy, na základe aspektov „konvenčných“ učiteľov. Učiteľka sa vyhýba využívaniu digitálnych technológií; využíva minimálne digitálne technológie vo výučbe; nesúhlasí s využívaním digitálnych technológií v materskej škole; prezentuje problémy pri využívaní digitálnych technológií.

Tabuľka 4: Učiteľka odmietajúca využitie digitálnych technológií

Poradie	Názov podkategórie	Kód	Frekvencia výskytu
1.	Prezentuje problémy pri využívaní digitálnych tech.	PP	5x
2.	Nesúhlasím s využívaním digitálnych tech. v MŠ	NS	3x
3.	Vyhýbam sa využívaniu digitálnych tech. vo výučbe	VVMŠ	2x
4.	Využívam minimálne digitálne tech. vo výučbe	VMV	1x

## DISKUSIA

Vyskytujúce sa tri kategórie učiteľa (začiatočník, preferujúca, profesionál) do ktorých sa subjekty situovali sú dôkazom ich rešpektovania potrieb dieťaťa, rozvoja osobnosti dieťaťa, rešpektovania potrieb spoločnosti a plnenia si pracovných povinností vyplývajúcich z pracovnej náplne pedagogického zamestnanca. Kategórie môžeme nazvať ako etapy profesijnej prípravy na zvládnutie využívania digitálnych technológií. V prvej etape (začiatočník) sa učiteľka zameriava sama na seba, uvažuje nad názormi, postojmi voči digitálnym technológiám; v druhej etape (preferujúca) vychádza učiteľka zo seba, orientuje sa na deti a aplikuje voči deťom získané spôsobilosti a postoje z oblasti digitálnych technológií tzn. snaží sa o transfer získaného v oblasti digitálnych technológií; v tretej etape (profesionál) sa učiteľka zorientovala sama v sebe a vo vzťahu k digitálnym technológiám, definovala si priority vo výučbe, diferencovala banálne od podstatného; nemá strach pred odhaľovaním nového. Pod vplyvom vnútorných potrieb a motívov prechádza učiteľka jednotlivými etapami až k pozícii profesionál v pedagogickom pôsobení vo vzťahu k digitálnym technológiám. Kategória učiteľka odmietajúca digitálne technológie, do ktorej sa subjekty situovali, je dôkazom, že aj pedagogickí zamestnanci vnášajú svoje osobné presvedčenie voči digitálnym technológiám, či digitalizácii vo výučbe do učiteľskej praxe. Upriamujú pozornosť na prichádzajúce problémové situácie, s ktorými je potrebné sa vysporiadať – hľadajú problémy tzn. ako a prečo sa to nedá. Ďalšími faktormi ovplyvňujúcimi odmietanie digitálnych technológií môžu byť nedostatočne vytvorené materiálne podmienky, nepostačujúca informovanosť a slabá podpora, motivácia zo strany vedenia školy. Jednotlivé kategórie nám charakterizujú prirodzený proces keď vstupuje medzi nás niečo nové, inovatívne, doposiaľ nepoznané, neprebádané ako sú digitálne technológie vo výučbe. Na jednej strane sú odmietajúci využívať digitálne technológie, ktorí nepripúšťajú, negujú inovatívne možnosti



a na druhej strane skupina s entuziazmom prijímať niečo nové. Kategórie poukázali na rozličnosť medzi jednotlivými učiteľmi v úrovni implementácie technológií do výučby, a preto by sa malo posilniť ďalšie vzdelávanie učiteľov i študentov učiteľstva. Posilniť tak, aby dochádzalo k neustálemu sa oboznamovaniu s (rozmanitým) využívaním rôznych technológií vo výučbe. Ponúknuť učiteľom možnosti na profesijné rozvíjanie digitálnych, didaktických kompetencií a vytvárať podmienky na oboznámenie sa s rozmanitými digitálnymi technológiami. Podnetné prostredie môže dopomôcť k lepšiemu pochopeniu a uchopeniu digitálnych technológií v učiteľskej praxi. Z odmietavého postojom k digitálnym technológiam sa vplyvom okolitého prostredia podporujúceho digitálne technológie môže stať začiatok v ich využívaní a prejsť následným procesom v nasledujúcich pozíciách (preferujúci, profesionál). Podporovanie a uplatňovanie nového spôsobu vyučovacieho konania u učiteľa si vyžaduje zmenu v spôsobe didaktického myslenia, uvažovania. Zmena spôsobu myslenia u učiteľa musí byť provokovaná zmena - ustavičné pozmeňovanie konceptov ako koncepcií, ktoré učiteľ vlastní. Obdobie pandémie COVID-19 pokladáme za veľkú príležitosť pre kognitívno-konfliktné situácie, ktoré práve pre učiteľku odmietajúcu digitálne technológie a učiteľku začiatok v digitálnych technológiách mohli znamenať prelomový bod pre zmenu v myslení a následne konaní zmien vo výučbe. Učiteľky zároveň tvrdia, že nedostatok vzdelávania a tiež spojené financovanie vzdelávania, či nákup digitálnych technológií je problémom brániacim využívať digitálne technológie vo výučbe. Vyriešenie spomínaných faktorov brzdiacich využívanie technológií je potrebné vyriešiť pomocou vzdelávania zameraných na digitálne technológie, zrealizovaním špecializačného, inovačného vzdelávania napr. na konkrétne programovateľné hračky, vzdelávacie programy a pod. Riaditeľ školy je zodpovedný za úroveň výchovy a vzdelávania v škole; za rozpočet, financovanie a efektívne využívanie pridelených (účelovo viazaných) finančných prostriedkov určených na zabezpečenie činnosti školy; a za dodržiavanie štátnych vzdelávacích programov určených pre školu, ktorú riadi. V štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie sa nachádza základný rámec kľúčových kompetencií dieťaťa v materskej škole tzn. dieťa získava elementárne základy: v digitálnych kompetenciách. Z tohto pohľadu učiteľka musí využívať digitálne technológie vo výučbe a rozvíjať, prehĺbvať, zdokonaľovať a rozširovať svoje profesijné kompetencie (to je chápané ako podmienka); aj napriek svojmu odmietavému postojom k digitálnym technológiam. Riaditeľ ako zodpovedná osoba podporuje, aktivizuje, inšpiruje, motivuje učiteľov a zabezpečuje podmienky pre procesy výchovy a vzdelávania. V ďalšej časti nášho výskumu pokračujeme v realizovaní interview s otázkou. „*Čo robíš a ako v oblasti digitálnych technológií pre deti vo svojej triede?*“

## ZÁVER

Profesijný rozvoj učiteľov musí presahovať rámec rozvoja základných digitálnych spôsobilostí, hľadať a zamerať sa na stratégie začleňovania interpretačného a tvorivého potenciálu digitálnych technológií do výučby. Je potrebné podporovať komplexný plán digitálneho vzdelávania, ktorý sa uskutočňuje pomocou premyslených vzdelávacích blokov (komplex rozdeľujúci pojem digitálne technológie na niekoľko podoblastí napr.: stroje a zariadenia; programovateľné hračky; výučbové programy ... ) ; vytvárať, motivovať, iniciovať a ponúkať učiteľom možnosti ako: zúčastniť sa odborných stáží; realizovať vlastnú vedeckú, výskumnú, publikačnú činnosť; poskytovať priestor na sebazvdelávanie. Kľúčovými faktormi využívania digitálnych technológií vo výučbe materskej školy sú učiteľove pozitívne postoje, presvedčenie a vnútorná motivácia. Spomínané faktory určujú, či (a my si dovoľíme domnievať sa aj ako) budú učiteľom využité digitálne technológie vo výučbe alebo nie. Pre podporu a vytvorenie rešpektujúceho priestoru a na utvorenie podmienok pre výchovu a vzdelávanie je potrebný riaditeľ školy (jeho rozhodovacie, schvaľovacie podporné a kontrolné mechanizmy riadenia).

## Literatúra

BRUCE, D., CHIU, M. 2015. Composing With New Technology: Teacher Reflections on Learning Digital Video. In *Journal of Teacher Education*, vol. 66, no. 3, p. 272 – 287. ISSN 0022-4871. Dostupné z: doi: 10.1177/0022487115574291

FLICK, U. 2009. *An Introduction to qualitative research*. London : SAGE publications Inc. 505 s. ISBN 978-1- 84787-323-1

GJELAJ, M., BUZA, K., SHATRI, K., ZABELI, N. 2020. Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo. In *International Journal of Instruction*, vol. 13, no. 1, p. 165 – 184. e-ISSN 1308-1470. Dostupné z: doi.org/10.29333/iji.2020.13111a

GÖKHAN, G. 2022. Is the digitalization of play technological mutation or digital evolution? *Early Child Development and Care*, 192(4), 638-652. ISSN 0300-4430. Dostupné na: doi: 10.1080/03004430.2020.1787402

HENDL, J. 2005. *Kvalitatívny výskum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál. 408 s. ISBN 880-7367-040-2.

KOSTRUB, D. 2022. *Učiteľ' - výskumník Profesia založená na výskume Dizajn výskumu a premeny výučby*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 210 s. ISBN 978-80-223-5390-8

KOSTRUB, D., SEVERINI, E., REHÚŠ, M. 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. Bratislava: Alfa print, 110 s. ISBN 978-80-971081-6-8.

KUCIRKOVA, N., LITTLETON, K., CREMIN, T. 2017. Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. In *Cambridge Journal of Education*, vol. 47, no. 1, p. 67 – 84. ISSN 0305-764X. Dostupné z: doi: 10.1080/0305764X.2015.1118441

MERTALA, P. 2019. Digital technologies in early childhood education – a frame analysis of preservice teachers' perceptions. In *Early Child Development and Care*, vol. 189m no. 8, ISSN 1228-1241. Dostupné na: DOI: 10.1080/03004430.2017.1372756

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, ISBN 80-7178-799-X

MIŇOVÁ, M. 2019. Vysokoškolská príprava budúcich učiteliek materských škôl. In *Edukácia*, vol. 3, no. 2, p. 122 – 133. ISSN 1339-8725. Dostupné na: [DOI.org/10.33542/EDU2019-2-0](https://doi.org/10.33542/EDU2019-2-0)

MURCIA, K., CAMPBELL, C., ARANDA, J. 2018. Trends in Early Childhood Education Practice and Professional Learning with Digital Technologies. In *Pedagogika*, vol. 68, no. 3, p. 249 – 264. Dostupné na: DOI: 10.14712/23362189.2018.858

NIKOLOPOULOU, K., GIALAMAS, V. 2015. ICT and play in preschool: early childhood teachers' beliefs and confidence. In *International Journal of Early Years Education*, vol. 23, no. 4, p. 409 – 425. ISSN 0966-9760. Dostupné na: DOI: 10.1080/09669760.2015.1078727

PALAIOLOGOU, I. 2016. Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. In *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 1, p. 5 - 24. ISSN 1350-293X. Dostupné na: DOI: 10.1080/1350293X.2014.929876

PALOMINO, M. 2017. Teacher Training in the Use of ICT for Inclusion: Differences between Early Childhood and Primary Education. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 237, p. 144 – 149. ISSN 1877-0428. Dostupné na: DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.055

- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 270 s. ISBN 80-88778-49-2.
- SEVERINI, E., KOSTRUB, D. 2018. *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Prešov : Rokus. 182 s. ISBN 978-80-89510-71-9.
- SCHRIEVER, V. 2021. The Impact of Digital Technologies on the Role of the Early Childhood Teacher. *časť knižnej série: Young Children's Rights in a Digital World: Play, Design and Practice*, vol. 23, p. 121 – 132. ISBN 978-3-030-65916-5. Dostupné na: DOI:10.1007/978-3-030-65916-5\_10
- UVÁČKOVÁ, I., VALACHOVÁ, D., LEHOTAYOVÁ, B., LEGINUSOVÁ, T., BRUTENIČOVÁ, E. 2012. *Oblasti edukačných skúseností detí v materských školách*. Stařeč : Infra, 87 s. ISBN 978-80-86666-41-9.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu. Postupy a techniky metódy uzemnenej teórie*. Boskovice : Albert. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- VIDAL-HALL, C., FLEWITT, R., WYSE , D. 2020. Early childhood practitioner beliefs about digital media: integrating technology into a child-centred classroom environment. In *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 28, no. 2, p. 167 – 181. ISSN 1350-293X. Dostupné na: DOI: 10.1080/1350293X.2020.1735727

**Autor:**

PaedDr. Žaneta Gužíková  
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
Moskovská 3, 811 08 Bratislava  
e-mail: guzikova2@uniba.sk

prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.  
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
Moskovská 3, 811 08 Bratislava  
e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

# VPLYV A POTENCIÁL DETSKEJ ATLETIKY PRI ZVYŠOVANÍ ÚROVNE POHYBOVEJ VÝKONNOSTI A KVALITY VYUČOVANIA TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Ján Jakubík

## Abstrakt

*Cieľom príspevku je pomocou výskumnej práce poukázať na možnosti využitia detskej atletiky a atletických hier na hodinách telesnej a športovej výchovy v primárnom vzdelávaní. Ďalej prostredníctvom overenia vytvoreného a implementovaného atletického programu poukázať na vplyv detskej atletiky a atletických hier na všeobecnú pohybovú výkonnosť žiakov v primárnom vzdelávaní. Príspevok obsahuje vzor experimentálneho podnetu v podobe dodatku, ktorý je predmetom implementovania do ročných časovo-tematických plánov TŠV. Úvodný výskum sme realizovali pomocou dvojskupinového časovo súbežného experimentu, v ktorom experimentálnu aj kontrolnú skupinu tvorilo zhodne po 35 probandov vo veku 7 – 8 rokov. Na získanie vybraných ukazovateľov úrovne všeobecnej pohybovej výkonnosti probandov sme využili 5 kondičných a 5 koordinačných testov. Pri vyhodnocovaní efektivity nami zostaveného 10-mesačného experimentálneho programu sme využili porovnávaciu analýzu prostredníctvom neparametrických štatistických metód: Wilcoxonov a Mann-Whitneyov test. Pri posudzovaní významnosti rozdielov v progrese výkonov oboch skupín počas experimentálneho obdobia sme zistili, že experimentálna skupina dosiahla v porovnaní s kontrolnou skupinou štatisticky významnejšie zmeny v prípade 8-mich z celkových 10-tich sledovaných ukazovateľov. K výraznejšiemu zlepšeniu výkonov v experimentálnej skupine došlo v kondičných testoch: trojminútový beh, skok do diaľky z miesta, hod plnou loptou, člnkový beh 4 x 10 m a ľah – sed, ďalej v koordinačných testoch: zastavenie kotúľajúcej sa lopty, hod na presnosť a beh k méтам. Evidovali sme tak vyššiu efektivitu pôsobenia experimentálneho činiteľa na všeobecnú pohybovú výkonnosť žiakov ako v prípade kontrolného podnetu. Zámerom tejto práce je nielen poukázať na vplyv a možnosti využitia atletického programu ako novej alternatívy pre doplnenie obsahu vyučovania telesnej TŠV v rámci disponibilnej hodiny tohto predmetu v primárnom vzdelávaní ale aj upriamiť pozornosť na možnosť jeho využitia na hodinách TSV v rámci tradičnej dvojhodinovej časovej dotácie.*

## ÚVOD

Pohybový aspekt života detí a mládeže sa v súčasnosti stáva čoraz aktuálnejšou témou. Úroveň pohybových schopností a zručností žiakov, ktorú môžeme pozorovať predovšetkým na ich pohybových výkonoch na hodinách telesnej výchovy, prípadne z výsledkov celoplošných testovaní nedosahuje želané výsledky. Kondičné a koordinačné schopnosti tiež často nie sú dostatočne rozvinuté prostredníctvom voľnočasových aktivít (Katzenbogner, Killing, Fröhlich, Ulrich, Müller, 2018). Samotná úroveň motorických schopností je však len jeden z problémov, s akými sa dnes v telovýchovnej praxi, ale aj bežnom živote stretávame. Negatíva pozorujeme aj v oblasti zdravotnej, sociálnej či psychickej.

Katzenbogner et al. (2018) poukazujú aj na zmeny v spôsobe života detí na úrovni rodiny, školy a voľného času (Katzenbogner et al., 2018). Je známe, že deti a mládež majú výrazne menej prirodzeného či „dobrovoľného“ pohybu, ďalej menej osobného sociálneho kontaktu s rovesníkmi vo voľnom čase a v neposlednom rade zhoršený zdravotný stav súvisiaci najmä s metabolizmom, kardiovaskulárnym a pohybovým aparátom. Bielik, Hamar, Penesová, Babjaková, Antala, Labudová, Kovács (2017) poukazujú na závažné skutočnosti, ktoré hovoria o sedavom spôsobe využívania voľného času medzi školopovinnými deťmi prakticky počas celého popoludnia, teda od príchodu zo školy po zvyšok dňa (Bielik, Hamar, Penesová, Babjaková, Antala, Labudová, Kovács, 2017).

Svetová zdravotnícka organizácia pritom odporúča pre ľudí tohto veku minimálne 60 minút mierneho až stredne intenzívneho pohybu (WHO, 2022).

Nakoľko sa telesná výchova stáva pre mnoho detí jediným „zdrojom“ pohybu, považujeme jej funkciu predovšetkým v primárnom vzdelávaní za čoraz dôležitejšiu. Vzhľadom k aktuálnej situácii je potrebné, aby telesná výchova na prvom stupni dokázala čo najlepšie kompenzovať spomínané negatívne vplyvy dnešnej doby. Čoraz intenzívnejšie môžeme hovoriť o potrebe lepšej pohybovej prípravy detí na kvantitatívnej, ale aj kvalitatívnej úrovni. Niektoré školy reagujú na túto situáciu posilnením počtu hodín z pôvodných dvoch pridaním tretej disponibilnej hodiny na celkový počet troch hodín týždenne. Zvýšenie počtu hodín považujeme samozrejme za správny prvý krok, no zároveň sa nám vynárajú dve zásadné otázky: 1. Kto a ako by mal vyučovať telesnú výchovu na prvom stupni ZŠ? 2. Aký obsah by mala mať tretia, disponibilná hodina?

Hoci nájsť riešenie tohto problému nie je jednoduché, pokúsili sme sa vytvoriť určitý návrh, ktorý by mohol súčasnej situácii pomôcť. Zamerali sme sa na vytvorenie atletického programu, ktorý bude možné realizovať v ročných časovo-tematických plánoch telesnej a športovej výchovy v základnom vzdelávaní. Podľa viacerých autorov ako Čillík, Blanárová, Nemeč, Kozolková (2018), Katzenbogner et al. (2018), Doležalová, Lednický (2012), Čillík, Pupiš, Kremnický (2009) či Kuchen (1986) prínos atletiky spočíva v zlepšení základných lokomócií, ako aj v rozvoji mnohých pohybových schopností a zručností (Čillík, Blanárová, Nemeč, Kozolková, 2018; Katzenbogner et al., 2018; Doležalová, Lednický, 2012; Čillík, Pupiš, Kremnický, 2009; Kuchen, 1986). Práve tie, ktoré netreba zanedbávať u žiakov vo veku 6-10 rokov a ktorých úroveň pri prechode na druhý stupeň ZŠ často nie je na požadovanej úrovni. Katzenbogner et al., (2018) dodáva, že rozvoj týchto pohybových schopností je základnou úlohou detskej atletiky (Katzenbogner et al., 2018).

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

### Detská atletika

Základom experimentálneho programu, ktorý realizujeme v základnom vzdelávaní je Detská atletika. Tento projekt, garantovaný Medzinárodnou asociáciou atletických federácií (IAAF), vznikol za účelom rozvoja, sprístupňovania a popularizácie atletiky medzi deťmi a rodičmi na celom svete. Atletika, ako ju poznáme z juniorských či seniorských kategórií, nepredstavuje pestrú a zábavnú pohybovú aktivitu pre deti predškolského a mladšieho školského veku. Inými slovami, atletika v najmladších vekových kategóriách predstavovala akúsi „zmenšeninu“ atletiky dospelých a nebola dostatočne prispôbená deťom. Preto vznikla iniciatíva pracovnej skupiny „IAAF Kids' Athletics“ vytvoriť zábavnú, kolektívnu a pestrú formu atletiky pre deti, spustená v roku 2001, sa stala veľmi úspešnou a vítanou mnohými národnými atletickými zväzmi po celom svete. Ako dodáva IAAF (2018), program nie je určený len pre športové kluby, ale aj pre školy a všetky inštitúcie, ktoré sa zaujímajú o blaho detí (IAAF, 2018). Cieľom programu je priblížiť deťom atletiku na základnej úrovni, vyplniť medzeru medzi malými deťmi, začiatníkmi a skúsenými športovcami (IAAF, 2018; Čillík, 2015). Ako ďalej uvádza Čillík et al. (2018), nová koncepcia by mala slúžiť zamedzeniu predčasnej špecializácii a naopak podporiť harmonický všestranný rozvoj detí s prihliadnutím na ich vývojové potreby (Čillík et al., 2018). Za hlavné výhody teda môžeme považovať: pestrosť cvičení, tímová forma realizácie, možnosť zapojenia veľkého počtu súťažiakov, dobrodružný charakter ale aj organizačná personálna nenáročnosť a mnoho ďalších pozitívnych javov. Tento koncept prináša novú, atraktívnejšiu a zábavnejšiu zámernú organizačnú formu súťaženia v skupinách, kde jednou z najväčších výhod je možnosť tešiť sa z úspechov, ale aj prekonávať neúspechy s tímom (Deister, Dreisbach, Eberle, Fittko, Katzenbogner, Ripper, Scheer, Schwarz, Ullrich, Voigt, 2020; Čillík et al., 2018; IAAF, 2018; Nemeč, 2017; SAZ, Detská atletika, 2015). Projekt Kid's Athletics sa síce oficiálne zameriava na tri vekové kategórie: a) deti vo veku 7 a 8 rokov, b) deti vo veku 9 a 10 rokov, c) deti vo veku 11 a 12 rokov (IAAF, 2018), no jeho využiteľnosť sa rozširuje aj na ďalšie kategórie

a preto jeho potenciál využitia môžeme vidieť omnoho širšie ako len na úrovni pretekov detských atletických klubov.

### **Postavenie atletiky v školskej telesnej a športovej výchove**

Atletiku z hľadiska špecifikácie jej funkcií rozdelíme na: základnú, zdravotnú, rekreačnú, kondičnú, výkonnostnú a vrcholovú (Čillík et al., 2009). Základná, resp. školská atletika je zameraná na získavanie základov spojených s jednoduchšími disciplínami, ktoré zároveň možno vykonávať aj hromadnou formou (Čillík et al., 2009). Zároveň slúži na získavanie základných poznatkov o jej vplyve na rozvoj pohybových schopností a osobné zdokonaľovanie (Kuchen, 1986). Atletika pre žiakov prvého až štvrtého ročníka ZŠ býva na školách zastúpená v povinnej forme vychádzajúcej z obsahových a výkonových štandardov štátneho vzdelávacieho programu a sporadicky organizovaná v nep povinnej forme v rámci dobrovoľnej krúžkovej činnosti. Základy atletiky nachádzame v štátnom vzdelávacom programe vo vzdelávacej oblasti „Zdravie a pohyb“, v predmete „Telesná a športová výchova“, vo vzdelávacom štandarde rozdelenom na tri základné časti: „Zdravie a zdravý životný štýl“, „Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť“ a „Športové činnosti pohybového režimu“. V poslednej z menovaných častí sú obsiahnuté jednotlivé atletické činnosti, ktorých prvky nájdeme vo viacerých z celkovo 5-tich tematických celkov: „Základné pohybové zručnosti“, „Manipulačné, prípravné a športové hry“, „Hudobno-pohybové a tanečné činnosti“, „Psychomotorické a zdravotne orientované cvičenia a hry“ a „Aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti“ (ISCED 1, 2015). Zastúpenie atletiky na prvom stupni je na rozdiel od druhého stupňa, kde je atletike venovaný samostatný tematický celok, rozdelený do viacerých tematických celkov, pričom celková obsahová dotácia vyučovania základov atletiky na prvom stupni ZŠ tvorí 10 – 20 %. Pričom je potrebné dodať, že podľa momentálne platného školského zákona (Zákon o výchove a vzdelávaní, 2008) je možné nielen posilnenie časovej dotácie v podobe disponibilnej hodiny, ale aj modifikácia obsahu vzdelávania v rozsahu 30 %. Tie môže učiteľ využiť a prispôbiť podľa podmienok, ktoré má k dispozícii. Ciele, úlohy a obsah sa menia v závislosti od jednotlivých ročníkov.

### **Detská atletika v primárnom vzdelávaní**

Atletika pre deti v tej podobe, ako ju prezentuje samotný projekt Detská atletika sme doposiaľ na vyučovaní predmetu telesná výchova na našich školách mohli vidieť len sporadicky. Táto rozmanitá všeobecná forma zábavnej pohybovej atletickej prípravy sa však postupne dostáva do škôl a predovšetkým na prvom stupni ZŠ sa teší čoraz väčšej obľube. Vďaka projektu sa stále viac stretávame s otváraním rôznych krúžkov organizovaných najmä v dobe po vyučovaní. Vďaka zapojeniu dostatočného počtu žiakov a zúčastnenia sa na potrebnom počte pretekov alebo tzv. „korešpondenčnej“ súťaži má škola možnosť získať materiálnu podporu od Slovenského atletického zväzu v podobe setu detskej atletiky. Takýto set obsahuje pestrú paletu potrebných a ľahko použiteľných pomôcok pre jednotlivé pohybové úkony spojené s disciplínami, aké môžeme vidieť na pretekoch. Ako sme už spomenuli, pohybové úlohy objavujúce sa v detskej atletike sú súčasťou alebo vychádzajú zo základných lokomócií človeka a ich úspešné zvládnutie je veľmi dôležité pre budúci pohybový rozvoj žiaka. Toto je popri zábavnom charaktere a rozvoji dôležitých sociálnych kompetencií v kolektíve jeden z dôvodov, prečo považujeme implementovanie detskej atletiky do plánov telesnej a športovej výchovy na 1. stupni ZŠ za prínosné.

### **Atletické hry**

Ďalšou dôležitou súčasťou nášho experimentálneho programu sú atletické pohybové hry. Pojem atletické hry úzko súvisí s pojmom pohybové hry. Ich vlastnosti a význam sú v podstate rovnaké. Atletické hry možno teda chápať ako pohybové hry zamerané na atletiku. Pri definovaní pojmu

„pohybová hra“ nachádzame rôzne teórie odborníkov, no bez výraznejších rozdielov. Pohybové hry predstavujú vedomú aktivitu s dobrovoľne zvolenými pravidlami vykonávanú medzi dvoma alebo viacerými hráčmi (Mazal, 2000), ktorá je ovplyvnená pravidlami, sprevádzaná zábavou a formou hry s možnosťami úpravy pravidiel (Pokorný, 2019; Adamčák, Nemeč, 2014; Argaj, 2009), ktorá zároveň trénuje aj dôležité športové zručnosti, ako aj kľúčové mimoškolské kvalifikácie (Hofmann, 2014). Pri výbere atletických pohybových hier sme vychádzali z toho, že pohybové hry so zameraním na akýkoľvek šport slúžia na rozvoj viacerých pohybových schopností súčasne. Nemožno ich teda špecifikovať len pre konkrétnu športovú disciplínu. Preto pohybové hry, ktoré sme vybrali, rozvíjajú okrem atletických pohybových predpokladov aj ďalšie pohybové zručnosti a schopnosti. V atletickom experimentálnom programe vybrané atletické hry dopĺňajú a zároveň spestrujú obsah Detskej atletiky. Celý program tak možno chápať ako kombináciu dvoch zložiek: disciplíny detskej atletiky a atletické pohybové hry.

## CIEĽ

Cieľom príspevku je pomocou výskumnej práce poukázať na vplyv a možnosti využitia detskej atletiky a atletických hier v primárnom vzdelávaní.

## METODIKA VÝSKUMNEJ PRÁCE

### **Atletický program v navýšenej časovej dotácii predmetu TŠV**

V našom výskume realizovanom na výskumnej vzorke 70 žiakov II. ročníka vo veku 7 - 8 rokov navštevujúcich ZŠ Lichardova v Žiline sme sa pokúsili overiť vplyv experimentálneho podnetu s využitím *disponibilnej vyučovacej hodiny* predmetu Telesná a športová výchova. Žiaci boli rozdelení do dvoch 35 členných skupín. Priemerný decimálny vek k prvému dňu testovania bol v experimentálnej skupine 7,77 a v kontrolnej skupine 7,53 roka.

Experimentálnym činiteľom bol atletický program zložený z vybraných a pre potreby školskej TŠV modifikovaných disciplín detskej atletiky (vychádzajúc z úspešného projektu „Kids' Athletics“) ako aj atletických hier s rôznym zameraním. Tento činiteľ bol implementovaný do ročného časovo-tematického plánu telesnej a športovej výchovy v druhom ročníku ZŠ ako obsah tretej, disponibilnej vyučovacej hodiny tohto predmetu. Frekvencia experimentálnej intervencie predstavovala jednu hodinu týždenne, resp. 33 hodín ročne. V prípade kontrolného súboru tvoril obsah disponibilnej hodiny tradičný podnet v podobe rozšíreného obsahu z pôvodných dvoch vyučovacích hodín. Pri zostavovaní experimentálneho modelu sme vychádzali z poznatkov autorov venujúcich sa rozvoju pohybových schopností: Valová & Vala (2009), Friedrich, (2007), Ahnert (2005) ako aj informácií odborníkov z oblasti didaktiky telesnej výchovy a športu: Feč, Matúš (2015), Lange (2014) a Šimonek (2005). Na zistenie vplyvu programu atletickej prípravy na všeobecnú pohybovú výkonnosť žiakov základného vzdelávania sme použili dvojskupinový časovo paralelný pedagogický experiment. Jeho efektivitu sme overovali pomocou vstupných meraní (začiatok šk. roka) a výstupných meraní (koniec šk. roka). Využívali sme komplexnú batériu motorických testov (diagnostika 5 kondičných a 5 koordinačných schopností). Pri jej výbere a zostavovaní sme vychádzali z odborných prác odborníkov v oblasti športovej metrológie ako Oberger (2015), Laczo, Buzgó, Cihová, Cvečka, Kalinková, Rupčík (2014) či Sedláček, Cihová. (2009).

Pri spracovaní a vyhodnocovaní získaných údajov sme využívali neparametrické štatistické metódy: Wilcoxonov a Mann-Whitney test ( $\alpha = 0,05$ ). Nižšie uvádzame podobu atletického programu implementovaného do ročných časovo-tematických plánov TŠV v 2. ročníku primárneho vzdelávania.

Tabuľka 1 Dodatok k TVVP, 2. ročník (2 + 1 hod.) – Atletický program: *Detská atletika a atletické hry*

Obdobie	Poradie a témy vyučovacích hodín – tematický plán
<b>1. september</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Úvod do detskej atletiky: skupinové rýchlostné hry 2. Vybrané disciplíny detskej atletiky a atletické hry: priestorová orientácia 3. Technika behu a bežecké atletické hry: rýchlostné schopnosti
<b>2. október</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Základy šliapavého a švihového behu, atletické hry: vytrvalosť 2. Bežecké súťaže a atletické hry: priestorová orientácia 3. Prekážkové behy – jednoduché a atletické hry: silové sch. 4. Prekážkové behy – kombinované a atletické hry: hody
<b>3. november</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Základy štafetovej odovzdávky a atletické hry: šprinty s pohybovými úlohami 2. Prekážkové štafetové súťaže družstiev a atletické hry: šprinty s pohyb. úlohami 3. Zdokonaľovanie prekážkového behu a atletické hry: silové schopnosti 4. Kombinácia prekážkového a hladkého behu a atletické hry: šprinty s výberom
<b>4. december</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Behy na krátku vzdialenosť, nízky štart a atletické hry: rýchlosť a reakcia 2. Štafetové súťažné hry + atletické hry: realizačná rýchlosť cké disciplíny a atletické hry: hody
<b>5. január</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Skokanská abeceda a atletické hry zamerané na hody 2. Skokanské hry a súťaže a atletické hry: priestorová orientácia 3. Skok a trojskok z miesta a atletické hry: hody v skupinách
<b>6. február</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Rozvoj vybraných PS zameraných na HK, atletické hry: hody 2. Súťaže družstiev v bežeckých, prekážkových a skokanských disciplínach 3. Súťaže jednotlivcov v bežeckých, prek. a skok. disciplínach a atl. hry: hody
<b>7. marec</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Hody, zdokonaľovanie a atletické hry na presnosť hodov 2. Hod raketou na vzdialenosť a na presnosť, atletické hry: sila HK 3. Vytrvalostný beh, atletické hry: priestorová orientácia
<b>8. apríl</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Súťaž jednotlivcov v kombinovanom prekážkovom behu, atletické silové hry 2. Súťaž družstiev v atletickom viacboji lično-koordinačné atleticky zamerané hry a súťaže
<b>9. máj</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Základy skoku do diaľky z rozbehu, skokanské atletické hry 2. Vytrvalostný súťažný beh družstiev, taktika vytrvalostného behu 3. Viacúčelové atletické hry 4. Súťaž družstiev v atletickom viacboji
<b>10. jún</b>	<b><i>Detská atletika a atletické hry</i></b> 1. Atletické súťaže vo vybraných disciplínach: zameranie na koord. schopností 2. Atletické súťaže vo vybraných disciplínach: zameranie na kond. schopností 3. Vyhodnotenie a záverečná súťaž vo vybraných disciplínach detskej atletiky

### **Atletický program v tradičnej časovej dotácii predmetu TŠV**

Pokračovaním uvedeného experimentu je overenie vplyvu detskej atletiky v nižšej frekvencii pôsobenia podnetu. V tomto prípade bude atletický tréningový program realizovaný v experimentálnom súbore ako súčasť **tradičnej časovej dotácie** pre telesnú a športovú výchovu v počte 66 hodín ročne (2 hod. týždenne). Zastúpenie experimentálneho podnetu pritom bude



predstavovať 30% z celkového obsahu vyučovania (20 vyučovacích hodín). Stanovenie uvedenej dotácie pre experimentálny podnet vychádza z možnosti modifikácie obsahu a využitia priestoru pre atletiku ako súčasť vzdelávacieho štandardu Štátneho vzdelávacieho programu pre predmet Telesná a športová výchova. Tento experimentálny podnet bude zaradený do obsahu vyučovania TŠV počas celého školského roka (to zn. 10 mesiacov), počnúc druhým týždňom v mesiaci september a končiac predposledným týždňom v mesiaci jún. Počas týchto týždňov budú zároveň vykonané jednotlivé testovania, na základe ktorých budeme môcť porovnať vstupnú pohybovú úroveň medzi jednotlivými súbormi, zmeny nadobudnuté počas experimentálneho obdobia v jednotlivých súboroch a rozdiel vo výstupnej úrovni pohybových schopností medzi oboma súbormi. Aj v tomto prípade nám kontrolný súbor poslúži na porovnanie efektivity jednotlivých podnetov. Obsahovú náplň 30% vyučovania bude tvoriť tradičný podnet vychádzajúci zo vzdelávacieho štandardu Štátneho vzdelávacieho programu pre predmet Telesná a športová výchova. Podobne ako v prípade využitia disponibilnej vyučovacej hodiny TŠV aj v tomto prípade očakávame pozitívny efekt experimentálneho činiteľa. Výskumná otázka bude zameraná na mieru a významnosť tejto efektivity.

## VÝSLEDKY

Pri sumarizácii dosiahnutých výsledkov z jednotlivých kondičných a koordinačných testov poukazujúcich na efektívitu jednotlivých podnetov realizovaných v rámci **disponibilnej vyučovacej hodiny** môžeme pozorovať výrazné zmeny vo výkonoch experimentálneho súboru. Štatisticky významné zmeny v tomto súbore nastali vo všetkých **10-tich** meraniach. Pričom všetky tieto zmeny sú pozitívne a predstavujú progres vo výkonov tohto súboru. V kontrolnom súbore taktiež nastali pozitívne zmeny vo výkonoch vo všetkých 10-tich meraniach, avšak z hľadiska štatistickej významnosti môžeme o výrazných zmenách hovoriť len v prípade **6-tich** z celkových 10-tich meraní. V prípade ostatných štyroch testov boli zmeny minimálne.

Porovnanie úrovne výkonov medzi oboma súbormi pred aplikovaním jednotlivých podnetov poukazuje na výkonovú homogenitu. Rozdiel v nameraných hodnotách medzi týmito súbormi bol vo všetkých vstupných testoch len minimálny a štatisticky nevýznamný. Na základe toho, môžeme následne považovať výsledné porovnanie výkonov oboch súborov za determinujúce pri konštatovaní efektivity jednotlivých implementovaných podnetov. Pri zhodnotení výsledkov výstupných meraní bol výkonový rozdiel medzi súbormi podstatne väčší. Poukazuje na to skutočnosť, že až v **7-mich** z celkových 10-tich testov boli namerané hodnoty rozdielne a štatisticky významné. Pričom vo všetkých siedmich prípadoch bol dosiahnutý výkon lepší v experimentálnej skupine. Vo zvyšných troch meraniach sme taktiež zaznamenali lepšie výsledky v experimentálnom skupine, avšak bez dosiahnutia stanovenej štatistickej významnosti. Nakoľko v testoch č. 1, 2, 3, 4, 5, 9 a 10 sa štatisticky potvrdili výraznejšie zmeny v experimentálnom súbore a v teste č. 7 nastali št. významné pozitívne zmeny len v experimentálnom súbore, môžeme konštatovať, že z celkového počtu motorických testov bolo v **8-mich** prípadoch namerané výraznejšie a štatisticky významné zlepšenie výkonov v experimentálnom súbore ako v kontrolnom súbore. V prípade testu č. 6 a 8 považujeme progres z hľadiska štatistickej významnosti u oboch súborov za rovnaký. Sledované ukazovatele sme u probandov získavali pomocou testovej batérie zloženej z 5tich kondičných (T1-T5) a 5tich koordinačných (T6-T10) testov.

Tabuľka 2 Štatistická významnosť zmien vo výskumných súborov v jednotlivých testoch.

<i>Dosiahnutie štatisticky významnej zmeny</i>										
Sledované zmeny v:	Motorický test									
	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>T4</i>	<i>T5</i>	<i>T6</i>	<i>T7</i>	<i>T8</i>	<i>T9</i>	<i>T10</i>
Experimentálny súbor	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno	Áno
Kontrolný súbor	nie	áno	áno	nie	nie	áno	nie	áno	áno	Áno
Vstupné porovnanie súborov	nie	nie	nie	nie	nie	nie	nie	nie	nie	Nie
Výstupné porovnanie súborov	áno	áno	áno	áno	áno	nie	nie	nie	áno	Áno

*T1*: 3-minútový beh, *T2*: Skok do diaľky z miesta, *T3*: Hod plnou loptou z kľaku, *T4*: Člnkový beh 4 x 10 m, *T5*: Lah sed, *T6*: Prebeh cez lavičku s 3 obratmi, *T7*: Zastavenie kotúlajúcej sa lopty, *T8*: Opakovaná zostava s tyčou, *T9*: Hod na presnosť, *T10*: Beh k métam.

## ZÁVER

Overením vplyvu Detskej atletiky na komplex pohybových schopností sa zaoberali viacerí autori vo výskume v rokoch 2013 - 2015, ktorý sa uskutočnil pod vedením profesora Čillika. Experimentmi na probandoch mladšieho školského veku zistili významný vplyv „Atletiky pre deti“ na všeobecnú pohybovú výkonnosť u detí vo veku 7-9 rokov. Vo väčšine prípadov nastali najvýznamnejšie zmeny v kondičných schopnostiach. Pri testovaní koordinačných schopností boli podobne ako v našom prípade zaznamenané najvýraznejšie zmeny v rýchlosti reakcie a kinesteticko-diferenciačných schopností. Spomenúť možno aj výskumnú prácu Čillika a Willwébera (2018), ktorá poukázala na pozitívny vplyv detskej atletiky na jednotlivé parametre zloženia tela. Podobne aj v prípade práce Willwébera (2016), kde bol zistený lepší výkon vo všeobecnej pohybovej výkonnosti 6-7 ročných žiakov venujúcich sa atletike ako u ich rovesníkov hrajúcich tenis. Veľmi významné porovnanie môžeme vidieť vo výsledkoch výskumov autorov Abhaydev a Bhukara (2021) realizovaného taktiež v školskom prostredí, zameraného na overenie vplyvu Kid's Athletics na vybrané pohybové schopnosti a zručnosti. Došlo k niekoľkým štatisticky významným zmenám v prospech experimentálneho súboru. Napríklad v prípade rýchlosti a výbušnej sily, ktoré aj v našom prípade patrili medzi zručnosti, v ktorých sme zaznamenali výrazný progres. Komplexnejší výskum vytvorila skupina autorov Blatsis, Saraslaidis, Barkoukis, Manou, Tzavidas, Palla, Hatzivassileiou (2016), ktorí sa venovali overovaniu vplyvu Detskej atletiky na úroveň pohybových schopností a mieru motivácie k pokračovať v súťažiach v atletických disciplínach. V porovnaní s kontrolnou skupinou mali 11-12-roční výrazne pozitívnejšie výsledky po fyzickej stránke, ako aj v motivácii pokračovať v atletickej súťaži aj v budúcnosti.

Pri hodnotení výsledkov našej práce vychádzame zo stanovených hypotéz, ktoré na základe získaných údajov poskytujú dôležitý obraz o efektivite implementovaných podnetov v rámci navýšenej dotácie predmetu TŠV. Z celkového počtu 10-tich hypotéz, vyjadrujúcich vzťah oboch súborov medzi výkonmi v motorických testoch a dobe trvania jednotlivých podnetov sa **8 hypotéz potvrdilo a 2 nepotvrdili**. To znamená, že vo výkonoch probandov experimentálnej skupiny sme v 8-mich prípadoch zaznamenali výraznejší výkonnostný progres ako v kontrolnej skupine. Vo zvyšných dvoch prípadoch nedošlo k štatisticky významným zmenám. Výrazné a štatisticky významné zmeny nastali v prípade výkonov vo všetkých piatich kondičných testov zameraných na: *aeróbnou vytrvalosť, výbušnú silu dolných končatín, výbušnú silu horných končatín, akceleračná rýchlosť a dynamickú silu svalstva trupu*. V koordinačných testoch sme predpokladané výsledky zaznamenali v troch prípadoch: *reakčná rýchlosť, priestorovo-orientačná schopnosť a kinesteticko-diferenciačná schopnosť*. V prípade testovania dynamickej rovnováhy a koordinačnej schopnosti spájania pohybov taktiež došlo k výraznejšiemu zlepšeniu v experimentálnom súbore, avšak bez štatisticky významných zmien.

Výsledky, ktoré sa nám podarilo pomocou dvojskupinového paralelného pedagogického experimentu získať, poukazujú na významný pozitívny vplyv detskej atletiky a atletických hier na všeobecnú pohybovú výkonnosť žiakov druhého ročníka a zároveň nám slúžia ako východisko pri implementovaní tohto podnetu v modifikovanej podobe do TŠV s tradičnou časovou dotáciou v primárnom vzdelávaní.

## Literatúra

ABHAYDEV, C.S., BHUKARA J. P. 2021. Influence of IAAF Kids' Athletics program on physical fitness among school going children. In *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, vo. 9, no. 7, p. 135 – 143.

ADAMČÁK, Š., NEMEC, M. 2014. *Pohybové hry 1: Hry v telocvični*. 1. vyd. Žilina : EDIS - vydavateľské centrum ŽU, 2014, 85 s. ISBN 978-80-554-0967-2.

AHNERT, J. 2005. *Motorische Entwicklung vom Vorschul- bis ins frühe Erwachsenenalter - Einflussfaktoren und Prognostizierbarkeit*. Dissertation. Univerzität des Július-Maximilians Würzburg, Philosophische Fakultät III.

BIELIK, V., HAMAR, D., PENESOVÁ, A., BABJAKOVÁ, J., ANTALA, B., LABUDOVÁ, J., KOVÁCS, L. 2017. *Odporúčania pre pohybovú aktivitu detí mládeže na Slovensku (6 – 18 rokov)*. In: *Česko-Slovenska pediatrie*. ISSN 1805-4501, 2017, roč. 72, č. 6, s. 377-381.

BLATSIS P., SARASLANIDIS P., BARKOUKIS V., MANOU V., TZAVIDAS K., PALLA S., HATZIVASSILEIOU CH. 2016. The effect of IAAF Kids Athletics on the physical fitness and motivation of elementary school students in track and field. *Journal of Physical Education and Sports*, vol. 16, no. 3, p. 882 – 896.

ČILLÍK, I. et al. 2009. *Atletika*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2009, 200 s. ISBN 978-80-8083-892-8.

ČILLÍK, I., BLANÁROVÁ, S., NEMEC, M., KOZOLKOVÁ, D. 2018. *Detská atletika 1*. Bratislava : Slovenský atletický zväz, 2018, 100 s. ISBN 978-80-973058-0-2.

ČILLÍK, I., WILLWÉBER, T. 2018. *Vplyv tréningu v atletickej príprave na zmeny parametrov zloženia 7 – 8 ročných detí*. In: *Atletika 2018: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra : KTVŠ PF UKF s SAZ, 2018, s. 97 – 108. ISBN 978-80-558-1356-1.

DEISTER, D., DREISBACH, B., EBERLE, F., FITTKO, E., KATZENBOGNER, H., RIPPER, Y., SCHEER, H. J., SCHWARZ, M., ULLRICH, D., VOIGT, A. 2020. *Wettkampfsystem Kinderleichtathletik*. Deutscher Leichtathletik-Verband. Dostupné na: <https://wks-kla.leichtathletiktraining.de/>.

DOLEŽALOVÁ, L., LEDNICKÝ, A. 2012. *Výučba atletiky v novom štátnom a školskom vzdelávacom programe*. In: *Atletika 2012: Sborník príspevků mezinárodní konference*. Brno : Masarykova univerzita, FSS, s. 90 – 97. ISBN 978-80-210-6016-6.

FEČ, R., MATÚŠ, I. 2015. *Teória a didaktika športového tréningu I*. 1. vyd. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 66 s. ISBN 978-80-8152-252-9.

- FRIEDRICH, W. 2007. *Optimales Sportwissen: Grundlagen der Sporttheorie und Sportpraxis*. Balingen : Spitta-Verlag, 227 s. ISBN 979-3-938509-44-9.
- GOZZOLI, CH., LOCATELLI, E., MASSIN, D., WANGEMANN, B. 2002. *Kid's Athletic. A Team Event for Children- A Practical Guide for Kid's Athletics Animators*. IAAF.
- GOZZOLLI, C., SIMMONHAMED, J., ELHEBIL, A. M. 2006. *IIAF Kid's Athletics: A Educational Cards*. IAAF.
- HOFMANN. S. 2014. *Fundgrube Sportunterricht: Kleine Spiele*. 1. vyd. Donauwörth: Auer Verlag, 147. ISBN 978-3-403-07321-5.
- IAAF, KID'S ATHLETICS. 2018. *IAAF Kid's Athletics*. Dostupné na: <https://www.worldathletics.org/development/school-youth>.
- KATZENBOGNER, H., KILLING W., FRÖHLICH N., ULRICH D., MÜLLER F. 2018. *Kinderleichtathletik. Alterklassen U8 - U12. Rahmentrainingsplan des Deutschen Leichtathletik. Verbandes*. Philippka-Sportverlag.
- KREMNIČKÝ, J. 2009. Vplyv atletickej prípravy na rozvoj gymnastických zručností na preskoku u 6 - 7 ročných chlapcov. In *Atletika 2009: Medzinárodný recenzovaný vedecký zborník*. Banská Bystrica : KTVŠ UMB s SAZ, s. 302 – 308. ISBN 978-80-8083-889-8.
- KUCHEN, A. 1986. *Teória a didaktika atletiky*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1986, 384.
- LACZO, E., BUZGÓ G., CIHOVÁ, I., CVEČKA, J., KALINKOVÁ, M., RUPČÍK, Ľ. 2014. *Rozvoj a diagnostika pohybových schopností detí a mládeže*. 1. vyd. Bratislava, 154 s. ISBN 978-80-971466-0-3.
- LANGE, H. 2014. *Sportdidaktik und Sportpädagogik: Ein fachdidaktischer Grundriss*. München : Oldenbourg Verlag, 252 s. ISBN 978-3-486-58703-6.
- MAZAL, F. 2000. *Pohybové hry a hraní*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 292 s. ISBN 80-85783-29-0.
- NEMEC, M. 2017. Detská atletika. Tímové disciplíny pre deti. In *Prednáška na seminári Detská atletika*: Bratislava.
- OBERGER, J. 2015. *Sportmotorische Tests im Kindes- und Jugendalter: Normwertbildung. Auswertungsstrategien, Interpretationsmöglichkeiten*. Karlsruhe : KIT Scientific Publishing, 282 s. ISBN 978-3-7315-0304-0.
- POKORNÝ, I. 2019. *Pohybové hry pro školáky*. 1. vyd. Praha : Grada, 152 s. ISBN 978-80-271-2064-2.
- SAZ, DETSKÁ ATLETIKA. 2015. *Projekt SAZ Detská atletika*. Bratislava. Dostupné na: <https://www.detskaatletika.sk/o-nas/o-nas-1>
- SEDLÁČEK, J., CIHOVÁ, I. 2009. *Športová metrológia*. 1. vyd. Bratislava : ICM Agency, 124 s. ISBN 978-80-89257-15-7.
- ŠIMONEK, J. 2005. *Didaktika telesnej výchovy*. Nitra : PF UKF, 112 s. ISBN 80-8050-873-9.

VALOVÁ, M., VALA, R. 2009. Úroveň rychlostných schopností žáků 5. tříd základní školy s rozšířenou výukou tělesné výchovy. In: *Atletika 2009: Medzinárodný recenzovaný vedecký zborník*. Banská Bystrica : KTVŠ UMB s SAZ, s. 239 – 244. ISBN 978-80-8083-889-8.

WHO. 2022. *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Genewa : World Health Organization, 2022, Dostupné na internete: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>>

WILLWÉBER, T. 2016. Komparácia úrovne všeobecnej pohybovej výkonnosti detí v mladšom školskom veku s rôznou športovou špecializáciou. In: *Atletika 2016: Zborník s medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava : ICM Agency, s. 129 – 134. ISBN 978-80-89257-72-0.

*Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné na internete: <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>>

**Autor:**

PaedDr. Ján Jakubík

Katedra telesnej výchovy a športu

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra

e-mail: jan.jakubik@ukf.sk

# ÚVOD DO PROBLEMATIKY LATINSKOAMERICKÉHO VZDELÁVANIA V ČASE PANDÉMIE COVID-19<sup>2</sup>

Evelýn Janečková

*Latinská Amerika je všeobecne charakterizovaná ako svetový región s výraznými sociálno-ekonomickými problémami a nerovnosťou, čo príchod pandémie ešte viac umocnil. Tieto krajiny vo väčšine prípadov stále možno označovať za rozvojové a teda prislúchajúce ku krajinám globálneho juhu. Napriek tomu ale možno tvrdiť, že práve Latinská Amerika stojí niekde na pomedzí týchto dvoch svetov, pretože „spomedzi všetkých regiónov „Juhu“ je Latinská Amerika kultúrne, jazykovo a historicky najbližšia Európe a ďalším krajinám tzv. prvého sveta, no zároveň zdieľa historickú skúsenosť s rozvojovými krajinami z iných kontinentov“ (Lenghardtová & Paľková, 2012, s. 259). Predmetom tohto príspevku je prehľadová štúdia vybraných, doposiaľ publikovaných výskumov z oblasti problematiky latinskoamerického vzdelávania v čase pandémie COVID-19, s cieľom priblížiť situáciu, ktorej museli tieto krajiny čeliť. Zároveň ide o prezentáciu návrhu kvalitatívneho výskumu dizertačnej práce s názvom: „Vzdelávacie špecifiká a dopady pandémie COVID-19 v Latinskej Amerike“.*

## ÚVOD

Rok 2020, práve tento rok sa bezpochybne zapíše do dejín ako ten, kedy sa ľudstvo ocitlo v neočakávanej, no najmä kritickej situácii spôsobenej pandemiou COVID-19, ktorá ochromila život na celom svete. Podľa Ekonomickej komisie pre Latinskú Ameriku a Karibik (CEPAL, 2020) bolo viac ako 160 miliónov z celkového počtu žiakov a študentov zasiahnutých touto pandemiou práve z Latinskej Ameriky a Karibiku. Ako sme už uviedli, Latinská Amerika a jej všadeprítomná vysoká miera nerovností, vyplývajúca zo sociálno-ekonomickej situácie týchto krajín, nie je výnimkou ani pre samotné vzdelávanie. V tomto smere treba chápať, že vzdelávanie v latinskoamerických krajinách je naozaj kľúčové na ceste k lepšej budúcnosti a životnej úrovni, či dokonca k začleneniu do spoločnosti. Zo správy Komisie pre kvalitné vzdelávanie pre všetkých (2016, s. 17) vyplynulo, že „Latinská Amerika dosiahla významný pokrok vo zvyšovaní zápisu na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému“, nevynímajúc školy v marginalizovaných oblastiach. Problém, ktorý však stále pretrváva sú rozdielne podmienky školskej infraštruktúry, či prístup k počítačovému vybaveniu a konektivitě nielen na školách ale aj v domácnostiach, k čomu sa pridávajú deficity v rozvoji IKT zručností učiteľov, žiakov a rodičov, čo boli ďalšie dôležité faktory, ktoré negatívne ovplyvňovali výchovno-vzdelávací proces počas pandémie (UNESCO, 2021). Táto skutočnosť jasne poukazuje na to, že hoci sa mnohým krajinám podarilo sprístupniť vzdelávanie žiakom z rôznych oblastí, novovzniknutá pandemická situácia pokračovala v prehľbovaní sociálno-ekonomických rozdielov (Campos & Vieira 2021; Reimers, 2021) bez ohľadu na to, či je žiak zapísaný vo formálnom vzdelávacom systéme.

## DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE V LATINSKEJ AMERIKE

Latinská Amerika a Karibik boli v roku 2020 podľa UNESCA (2021) jedným z mála regiónov, ktoré mali stále vysoké percentá krajín s dištančným vzdelávaním. V prepočte na dni v období od 1. apríla do 31. decembra išlo v priemere o 124 dní bez prezenčnej výučby, k čomu samozrejme treba pripočítať školské prázdniny, čím sa toto číslo navýšilo na 184 dní, čo zároveň predstavuje celkový priemerný počet vyučovacích dní počas bežného školského roka v latinskoamerických krajinách (Martinic, 2015). Spomedzi všetkých skúmaných krajín sa podarilo najdlhšie udržať prezenčnú

---

<sup>2</sup> Príspevok je výstupom projektu VEGA 1/0303/22 Descholarizácia a domáce vzdelávanie v nových sociálnych a pedagogických situáciách a kontextoch.

výučbu Nikarague, Uruguaju a Kube. Táto štúdia sa taktiež zameriavala na alternatívne mechanizmy, ktoré boli krajinami implementované a umožňovali im tak pokračovať vo vzdelávacom procese. UNESCO ich klasifikovalo do štyroch skupín: rádio, televízia, online platformy a tlačený materiál. Ďalej zdôraznilo, že iba jedna z týchto stratégií - online platformy, „poskytuje možnosť nadviazania obojstrannej komunikácie“ (s.13). Tieto štyri dištančné vzdelávacie modalitty boli v závislosti od ich využívania percentuálne vyhodnotené UNESCOM, UNICEFOM a Svetovou Bankou (In: NACIONES UNIDAS, 2020) pre predškolské, primárne, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie v rámci piatich regiónov – Afrika, Ázia, Európa, Latinská Amerika a Karibik a Oceánia. Z výsledkov vyplýva, že krajiny Latinskej Ameriky a Karibiku v primárnom vzdelávaní najčastejšie využívali online platformy, čo je však zaujímavejšie, tlačeným materiálom pre primárne vzdelávanie disponovali najviac spomedzi všetkých regiónov práve latinskoamerické krajiny. Ak sa pozrieme na predškolské vzdelávanie tu je naozaj pozoruhodné, že Latinská Amerika a Karibik preukázateľne vynakladali úsilie v snahe pokračovať vo vzdelávacom procese aj počas pandémie, čo dokazujú najvyššie percentá v rámci skúmaných regiónov pre všetky štyri typy vzdelávacích modalít. Tu stojí za zmienku, že pre latinskoamerické krajiny dištančné vzdelávanie nie je až takou veľkou neznámou, ako by sa možno dalo očakávať, pretože napr. Honduras a Nikaragua už mali v minulosti skúsenosti s používaním tzv. „interaktívneho rozhlasového vzdelávania“ a vo väčšine krajín existujú už vopred vytvorené televízne programy, ktoré bolo možné zrevidovať a okamžite použiť (ACN, 2020). Tento prístup k vzdelávaniu nepatrí výhradne iba do minulosti, aj dnes sa nájdu krajiny, ktoré dištančné modalitty využívajú ako bežnú súčasť vzdelávacieho procesu. Kostarika využíva program „Interaktívne rádio“ na vyučovanie cudzieho jazyka vo vidieckych oblastiach alebo Kuba, ktorá ma dokonca predmet Formatívna TV ako súčasť kurikula slúžiacu ako alternatíva v prípade nedostatku pedagogického personálu (Janečková, 2021). Na tomto mieste by sa dala formulovať povedzme akási hypotéza a teda, že krajiny s nižšou sociálno-ekonomickou úrovňou majú v otázkach dištančného vzdelávania väčšie skúsenosti, samozrejme v tomto prípade nemáme na mysli online vzdelávanie, ale iné dištančné modalitty, ktoré pomáhali sprístupniť vzdelávanie žiakom z odľahlých či rurálnych oblastí už pred pandemiou.

## **EXKLÚZIA V PODOBE ALTERNATÍVNYCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV**

Implementácia rôznych dištančných vzdelávacích mechanizmov ako alternatív tradičného vzdelávacieho procesu však otvára otázku: Čo s učebnými osnovami? Nie je žiadnym tajomstvom, že decentralizácia a autonómia vzdelávania dnes charakterizuje väčšinu vzdelávacích systémov vrátane tých latinskoamerických, pre ktoré práve cesta decentralizácie viedla k lepšiemu a ľahšiemu začleneniu domorodých komunít do vzdelávacieho systému (pozri bližšie Janečková, 2021). Ako hovoria Dietz & Mateos Cortés (2021) mexický program „Aprende en Casa“ (Uč sa doma) slúžiaci ako alternatíva tradičného vzdelávania, ktorý bol streamovaný prostredníctvom internetu, verejnoprávnej televízie alebo rádia, znamenal krok späť a návrat k školskému centralizmu a centrálnym národným učebniciam. Práve tento regres vo vzdelávaní zasiahol najmä domorodé komunity, pre ktoré bolo vzdelávanie v materinskom jazyku poskytované nanajvýš ako jeden z vyučovacích predmetov a nie ako jazyk celého vzdelávacieho procesu (ibid). Podobný pohľad na dištančné vzdelávanie prostredníctvom novo implementovaného programu tento krát v Ekvádore, má aj Rodríguez-Cruz (2021), ktorá sa vyjadrila, že program „Aprendemos juntos en casa“ (Učíme sa spolu doma) „reaguje na životné podmienky španielsky hovoriacich rodín zo strednej, vyššej strednej a vyššej triedy, ktoré žijú v mestských oblastiach, a ktoré disponujú primeranými ekonomickými, sociálnymi a materiálnymi podmienkami na to, aby mohli čeliť výzvam, ktoré predstavuje pandémia ako tá súčasná, pohodlnejším a efektívnejším spôsobom“ (s. 33). Na priblíženie možno doplniť, že obe krajiny, tak ako Mexiko rovnako aj Ekvádor majú ako jedno zo špecifik vzdelávania programy interkultúrneho bilingválneho vzdelávania, ktorých cieľom je začlenenie domorodých žiakov do vzdelávacieho systému. Rozdiel, ktorý v týchto dvoch programoch badať, je odlišné kurikulárne

poňatie tohto typu vzdelávania. Kým Mexiko sa vyznačuje decentralizovaným kurikulumom, kde je španielsky jazyk pre toto obyvateľstvo zavádzaný do vzdelávania prostredníctvom kurikulárnej autonómie, Ekvádor, naopak disponuje dvoma kurikulárnymi dokumentmi, jedným pre španielsky hovoriace obyvateľstvo a druhým pre domorodé obyvateľstvo. Napriek tejto odlišnosti je zjavné, že obe krajiny si pri zavádzaní alternatívnych programov zvolili rovnakú cestu a akosi, chtiac či nechtiac, obišli domorodé obyvateľstvo, čím sa pre nich vzdelávanie opäť stalo do značnej miery neprístupné a exkluzívne.

## **KULTÚRNY KAPITÁL RODIČOV AKO NEGATÍVNY FAKTOR DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA**

Je zrejmé, že „implementácia dištančného vzdelávania nepochybne viedla viac ako kedykoľvek predtým k posilneniu informálneho vzdelávania poskytovaného rodičmi“ (Canaza-Choque, 2021, s. 435), dôležité je však podotknúť, že informálne resp. neformálne vzdelávanie má v Latinskej Amerike odlišný koncept a dlhú históriu v oblasti predškolského vzdelávania (pozri bližšie Janečková, 2019), čo bolo iste užitočné v súčasnej neľahkej situácii. Na druhej strane výskumy zamerané na vzdelávanie v čase pandémie COVID-19 v Čile (Belmar-Rojas et al., 2021; Eyzaguirre et al., 2020), v Paraguaji (Britez, 2020), v Peru (Anaya Figueroa et al., 2021), a v Uruguaji (Failache et al., 2020) ukazujú, že jedným z aspektov, ktorý negatívne ovplyvňuje dištančné vzdelávanie je vzdelanie samotných rodičov, ktorí nedokázali žiakom pomáhať s domácimi úlohami alebo používať informačné technológie. Podľa Eyzaguirre et al. (2020) je dištančné vzdelávanie pre žiakov náročnejšie, pretože si vyžaduje väčšiu dávku autonómie pričom zdôrazňujú, že „pri dištančnom vzdelávaní je dôležitá nielen podpora dospelého, najmä u mladších detí, ale kľúčovú úlohu zohráva aj ich kultúrny kapitál“ (s. 133). Výskum ďalej ukázal, že v Čile bolo 42% žiakov, ktorí nemali zo strany dospelých primeranú podporu počas „vzdelávania na diaľku“ z dôvodu vzdelanostnej úrovne alebo pracovných prípadne študijných povinností rodičov, či iných rodinných príslušníkov (ibid). Význam kultúrneho kapitálu potvrdzujú Failache et al. (2020), ktorí hovoria o vzdelaní rodičov ako o jednej z príčin heterogénosti v dištančnom vzdelávaní, t. j. „tí, ktorí majú vyššiu úroveň vzdelania budú mať lepšie podmienky na „sprevádzanie“ svojich detí vo výchovno-vzdelávacom procese“ (s. 4), s čím bezprostredne súvisia pracovné pozície, ktoré rodičom s vyššou kvalifikáciou umožňovali počas izolácie pracovať z domu na rozdiel od rodičov s nižšou kvalifikáciou, ktorí museli naďalej chodiť do práce, čo opäť zamedzilo možnosť podpory vo vzdelávaní zo strany rodičov. Rovnaká schéma platila aj v prípade IKT zručností rodičov.

Pokiaľ ide o tieto dva výskumy od Eyzaguirre et al., (2020) a Failache et al., (2020) je vhodné podotknúť, že boli zamerané na latinskoamerické krajiny, ktoré patria medzi tie vyspelejšie, či už v kontexte gramotnosti, ekonomiky alebo sociálnej mobility a v prípade Uruguaja aj bez prítomnosti minorít charakterizovaných vlastnou kultúrou a jazykom, z čoho jasne vyplýva, že situácia v iných krajinách Latinskej Ameriky nebola o nič lepšia, práve naopak.

## **DOPAD PANDÉMIE ZA HRANICAMI VZDELÁVANIA**

Úskalia, ktoré vniesla pandémia do pedagogického prostredia sa obmedzením prezenčnej výučby ani zďaleka nekončia, ešte o čosi závažnejším problémom je to, že vzdelávacie inštitúcie drvivej väčšiny latinskoamerických krajín v mnohých prípadoch poskytujú okrem vzdelávania aj potravinové a zdravotnícke služby. Tieto obavy zdieľajú aj rodičia žiakov v Čile, ktorí sa zhodli v názore, že „téma stravovania žiakov je málo riešená, a že hoci internetové pripojenie je dôležité, je zbytočné, ak niektorí žiaci trpia hladom“ (Belmar-Rojas et al., 2021, s. 18). Práve preto niektoré krajiny v regióne napr. Argentína, Brazília, Čile, Dominikánska republika, Kolumbia, Uruguaj a Venezuela zaviedli kompenzácie v podobe donášok jedla, stravných lístkov či peňažných príspevkov (CAF, 2021; CDH UNIMED, 2020; Hernández Morales, 2020), avšak ako uvádza štúdia od Campos & Vieira (2021)



v prípade Brazílie tieto kompenzácie nebolo možné poskytnúť všetkým žiakom, nakoľko federálny program školského stravovania pokrýval len 54% z celkových nákladov. Nedostatky v programe stravovania pociťuje aj Venezuela, kde sú dodávky jedla poskytované len dvakrát týždenne, čím sa u žiakov zvyšuje podvýživa (CDH UNIMET, 2020).

Školské stravovacie programy boli v latinskoamerických krajinách zavedené ako súčasť programu Predĺžený školský deň (pozri bližšie Janečková, 2021) a v súčasnosti patria do vzdelávacej politiky asi polovice krajín, vrátane vyššie spomínaných. Výborným príkladom toho, ako pandémia COVID-19 ovplyvnila oba tieto programy je Mexiko, kde problém nepredstavuje len stravovanie ale aj starostlivosť o žiakov, ktorú program Predĺžený školský deň poskytoval. Mexiko vytvorilo program „La escuela es nuestra“ (Škola je naša), ktorého cieľom bolo zlepšiť infraštruktúru v najviac znevýhodnených oblastiach, kde sú podľa prieskumu problémy s pitnou vodou, kanalizačným systémom, internetom a elektrickou energiou. Pobúrenie však vyvolal spôsob financovania, ktoré malo byť presunuté z programu Predĺžený školský deň na program Škola je naša, čím by zanikol program stravovania spolu s dlhšou starostlivosťou o žiakov pracujúcich rodičov (Roldán, 2022).

Dalším fenoménom mexického vzdelávania, ktorý možno považovať za vedľajší účinok pandémie, za ktorého vznikom stoja protiepidemiologické opatrenia, sú bublinové školy, v Mexiku taktiež známe ako tajné školy. Pôvodcami tohto „modelu vzdelávania“ boli vo väčšine prípadov rodičia a učitelia, pre ktorých bublinové školy znamenali akési východisko zo zlej ekonomickej situácie. Bublinovú školu možno označiť za istú formu domáceho vzdelávania pod vedením učiteľa, avšak bez akejkoľvek validácie vzdelávania a dokonca až s prvkami ilegality. (Hernandez, 2021)

## NÁVRH METODIKY

Hlavným cieľom dizertačnej práce bude opísať hlavné účinky pandémie a intervencie v oblasti vzdelávania vo vybraných krajinách Latinskej Ameriky a Karibiku. Práca zároveň poskytne komparatívny prehľad intervencií vo vzdelávaní na základe vopred stanovených indikátorov nielen medzi latinskoamerickými krajinami ale aj medzi krajinami globálneho severu.

Metodologický postup dizertačnej práce bude spočívať v preštudovaní problematiky z dostupných zdrojov, z čoho bude následne možné stanoviť porovnávacie indikátory, ktoré budú zároveň predstavovať nosné body jednotlivých kapitol v rámci skúmaných krajín. Z doterajšieho prieskumu zdrojov je možné stanoviť päť predbežných aspektov, z ktorých možno danú tému skúmať – 1. verejná politika vzdelávania týkajúca sa školského kalendára, 2. dištančné vzdelávacie modalities, 3. národné kurikulum v zmysle prioritizácie učebných osnov, 4. evaluácia vzdelávania, 5. potravinové a zdravotnícke služby poskytované školami.

Základným metodologickým prístupom bude kvalitatívny výskum pomocou hĺbkovej empiricko-analytickej sondy. Hlavnou výskumnou metódou bude obsahová komparatívna analýza legislatívnych dokumentov a sekundárnej literatúry.

Výskumné otázky je možné stanoviť nasledovne:

1. Aké intervencie a opatrenia vo vzdelávaní boli prijaté jednotlivými latinskoamerickými krajinami počas pandémie COVID-19?
2. Aké sú rozdiely v prijatých opatreniach a intervenciách medzi skúmanými latinskoamerickými krajinami?
3. Aké sú rozdiely v riešeníach a dôsledkoch pandémie COVID-19 v latinskoamerických krajinách v porovnaní s krajinami globálneho severu?
4. Aké problémy sprevádzali vzdelávanie v čase pandémie COVID-19?

## ZÁVER

Dopad pandémie COVID-19 v Latinskej Amerike znamenal pre tieto krajiny predsa len o čosi väčšie problémy a výzvy v porovnaní s vyspelými krajinami globálneho severu, v ktorých sociálno-ekonomický kontext a otázky nerovnosti nie sú až tak silne rezonujúce ako v krajinách globálneho juhu, kde práve toto v súvislosti s pandemiou nabralo na sile. Cieľom príspevku bolo priblížiť situáciu, v ktorej sa ocitlo latinskoamerické vzdelávanie v dôsledku pandémie COVID-19 a poukázať na to, že hoci hovoríme o vzdelávaní, nemôžeme sa limitovať len naň, ako sme vyššie naznačili, pretože otázky vzdelávania alebo v tomto prípade dištančného vzdelávania, samotné vzdelávanie presahovali. Z tohto dôvodu považujeme za prínosné prostredníctvom dizertačnej práce, hlbšie preskúmať a ozrejmiť problematiku latinskoamerického vzdelávania v čase pandémie COVID-19, ktorá v našom pedagogickom prostredí zatiaľ nemá veľké zastúpenie a zároveň ju komparatívne uchopiť nielen v latinskoamerickom kontexte ale aj v kontexte globálneho severu, ktorého kultúrno-historické prvky charakterizujú Latinskú Ameriku a robia z nej to, čím je dnes.

## Literatúra

ACN. 2020. *COVID-19, el caso de Nicaragua. Aportes para enfrentar la pandemia*. Managua: Academia de Ciencias de Nicaragua. 111s.

ANAYA FIGUEROA, T. – MONTALVO CASTRO, J – CALDERÓN, A. I. – ARISPE ALBURQUEQUE, C. 2021. Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. In: *Educación*. Lima: PUCP. vol. 30, no. 58, s. 11 – 33. ISSN 1019-9403.

BELMAR-ROJAS, C. – FUENTES-GONZÁLEZ, C. – JIMÉNEZ-CRUZES, L. 2021. La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. In *Revista Saberes educativos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. vol. 7, p. 1 – 25. ISSN 2452-5014.

BRÍTEZ, M. 2020. *La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera*. In SciELO Preprints. Brasil. 15 p.

CAF. 2021. *Políticas para reducir las brechas educativas en la pospandemia. Documentos de políticas para el desarrollo No 13*. Caracas: CAF, 43 p.

CAMPOS, M. M. – VIEIRA, L. F. 2021. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. In *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 29, no.1, s. 125-140.

CDH UNIMET. 2020. *Informe sobre las afectaciones al derecho a la educación durante la pandemia de COVID-19: Caso de la Universidad Metropolitana, Venezuela*. 26 p.

CEPAL. 2020. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL. 21 p.

COMISIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS. 2016. *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana, 224 p. ISBN 978-950-46-5025-6.

CHANZA-CHOQUE, F. A. 2021. *Educación y pospandemia: Tormentas y retos después del COVID-19*. In: *Revista Conrado*. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos. vol. 17, 83/2021, 430-438s. ISSN 1990-8644

- DIETZ, G. – MATEOS CÓRTEZ, L. S. 2021. Mexican intercultural education in times of COVID-19 pandemic. In *Intercultural Education*. United Kingdom: Routledge. vol. 32, no. 1, p. 100 – 107. ISSN 14698439.
- ENRIZ, N. – GARCÍA PALACIOS, M. – HECHT, A. C. 2021. Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de covid-19. In *Ciencia y Cultura*. La Paz: Universidad Católica Boliviana. vol. 46, p. 89 – 108. ISSN 2077-3323.
- EYZAGUIRRE, S – LE FOULON, C. – SALVATIERRA, V. 2020. Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. In *Estudios Públicos*. Santiago de Chile : CEP. vol. 159, p. 111 – 180. ISSN 0718-3089.
- FAILACHE, E. – KATZKOWITZ, N. – MACHADO, A. 2020. La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. In *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, no. 3e.
- HERNÁNDEZ, C. 2021. Aulas burbuja, la opción clandestina en educación que soluciona la vida a padres de familia. [online] 2021. El Sol del Puebla. Dostupné na internete: <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/escuelas-clandestinas-aulas-burbuja-docentes-a-domicilio-la-opcion-clandestina-en-educacion-que-soluciona-la-vida-a-padres-de-familia-en-pandemia-6537672.html>
- HERNÁNDEZ MORALES, K. 2020. La educación antes y durante la pandemia del Covid-19: tejiendo redes en médiode la desigualdad y la inclusión social en la República Dominicana. In *Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. Teresina, vol. 2, no. 2, p.69 – 84, mai./ago, ISSN 2675-1496.
- JANEČKOVÁ, E. 2019. *Rané vzdelávanie na Kube a v Čile – komparatívna analýza*. Trnava : bakalárska práca, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 50 s.
- JANEČKOVÁ, E. 2021. *Primárne vzdelávanie v Latinskej Amerike z komparatívnej perspektívy*. Trnava: diplomová práca, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 125 s.
- LENGHARDTOVÁ, J. – PAĽKOVÁ, J. 2012. Internacionalizácia vzdelávania ekonómov a manažérov a výzvy dialógu Európa – Latinská Amerika. In *Ekonomické rozhl'ady*. Bratislava : Ekonomická univerzita v Bratislave. vol. 41, no. 3, ISSN 2644-7185.
- MARTINIC, S. 2015. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. In *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, vol. 20, no. 61. p. 479 – 499. ISSN 1809-449X.
- NACIONES UNIDAS. 2020. *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. San Francisco : Naciones Unidas. 29 p.
- REIMERS, F. M. 2021. Education and Covid-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better. Educational Practices Series, vol. 34. 74 p.
- RODRÍGUEZ-CRUZ. 2021. *Los pueblos indígenas de Abya Yala en el siglo XXI. Un análisis multidimensional*. Quito : Fundación Pueblo Indio del Ecuador. 36 p. ISBN 978-9942-09-764-4.
- ROLDÁN, N. 2022. *La SEP transfiere el presupuesto de Escuelas de Tiempo Completo a un programa que 'pierde' 1 de cada 2 pesos*. [online]. dostupné na internete: <https://www.animalpolitico.com/2022/03/sep-programas-educacion-escuela-es-nuestra/>
- UNESCO. 2021. *Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19. El panorama de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile : UNESCO, 2021. 26 p.

**Autor:**

Mgr. Evelýn Janečková  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave  
Priemyselná 4, P.O. BOX 9, 918 43, Trnava  
evelyn.janeckova@tvu.sk

# EATING HABITS OF THIRD GRADERS - RESEARCH REPORT

Anna Kocot

## Abstract

*The frequency of overweight and obesity in childhood makes it necessary to control children's eating habits from an early age. Apart from parents, schools are the places shaping eating habits. When choosing food, young students are not able to be guided by the nutritional values in them and they do not know what to use to provide the body with the necessary micro and macro elements. A poor diet will translate into a long-term deficiency or excess of nutrients, and this can lead to many diseases and undesirable health effects. Eating habits that develop during childhood tend to persist throughout life, so early identification and control is essential. Results: Incorrect eating habits in early school age children have been found. More than half of the third graders eat the wrong number of meals a day.*

*The vast majority of respondents took lunch prepared by their parents to school. Most often they were sandwiches. A large percentage of children like to snack and eagerly choose sweets (candies and bars) as snacks, 1/3 of the respondents drink water, but most often children eat sweet fruit juices. Most of the children eat lunch at home. 10% of the respondents do not eat vegetables at all, 1/3 of the third graders eat them every day. Conclusions: Research has shown that third-graders from Częstochowa in Poland sometimes make dietary mistakes. The most common mistake is eating too few meals a day (2 or 3), as well as snacking on sweets between meals and buying them in the school machine. Children also drink large amounts of fruit juices.*

## INTRODUCTION

For every human being, including the young, regardless of age, gender or place of residence, a systematic provision of adequate amounts of energy and nutrients with food is essential for proper, all-round development or adequate performance at work and in learning (Jarosz, 2008). Knowledge of the variety and calorific value of food, and of the amount of nutrients needed to meet the body's current needs is also important, as it influences eating behaviour (Socha, 2002).

Eating meals is an enjoyable family and social activity. It is experienced not only by us adults, but also by children. At first at home, over time in kindergarten and school. Children do not know how to choose their food according to its nutritional value, nor do they know which products they should choose for their meals in order to provide their bodies with the necessary nutrients. They suggest what they see or what they like (Mazur, Małkowska-Szkutnik, 2010). Therefore, parents play an important role in shaping correct eating patterns from an early age (Einzig, Hart, 2009).

From the beginning of the expansion of the child's diet, we make sure that the little organism obtains the best possible building blocks for growth. We reach for the least modified, natural, unprocessed products. We choose harvests that come straight from the countryside, from farmers who do not spray their crops with fertilisers. The work of preparing healthy meals is a challenge, but also a pleasure if we know that we have done our best to put only the best products on the plates of our loved ones.

As children grow, they need the same products that adults eat. They should be rich in plenty of vitamins and minerals to support the growing body. For children aged 5-12 years, the key word is variety. Creative meal ideas will help maintain healthy eating habits.

And there comes that moment when the child enters the walls of school. There, children are likely to face new choices about what to eat during and after school. Their friends and schoolmates will

influence these choices. It is worthwhile for a child to be aware from an early age of the value of meals and what will give them the most energy to play and learn.

The place where health behaviour is modelled is school. One of its tasks is to provide information on health, spread basic hygiene habits and health behaviours and prevent diseases, including obesity (Sajór, 2011).

The school period is a time of rapid growth and large appetites. Parents prepare breakfast for their children before they go to school and also pack a takeaway meal. Important for proper growth and development are the macronutrients carbohydrates, fats and proteins.

The diet of an early childhood child should not lack carbohydrates in the form of cereal grains, oatmeal, rice or pasta. It is worth choosing whole grain products. Children need fuel for their bodies to grow and meet their daily needs, and carbohydrates provide energy for school tasks or physical activity. 2-3 portions of cooked lean meat, poultry or fish is the recommended protein portion for children. Beans, eggs or butter, nuts are also valuable. Milk and dairy products, pork, beef, soya products, seeds are also good sources of protein. Protein builds, maintains and repairs body tissues. It is important to encourage children to eat the recommended amounts of protein-rich foods each day (Gawęcki, 2010).

Some of the most nutritious foods are vegetables, it is recommended to consume 3-5 portions per day. A portion can consist of cooked or raw vegetables or juice.

Sweeter than vegetables and more favoured by children is fruit. It is recommended to eat 2-4 portions a day, in a variety of forms.

Family mealtimes are not only an opportunity to catch up with children's daily lives, but also allow them to 'teach by example'. They can observe the wide variety of healthy foods that parents consume, keeping portions in "check" (Gawęcki, 2010).

The aim of the present study was to identify and analyse the eating behaviour of third-grade students. The study was carried out in September 2022, on a group of 78 third-graders (including 47 girls and 31 boys) from Częstochowa in south of Poland.

## **Material and methods**

Almost all the respondents were city dwellers (98%), only 2% of the children lived in the countryside. The analysis of the study results does not take into account the differentiating factor by age and gender. The research tool was the author's survey questionnaire, consisting of 16 questions. Four of them were related to socio-demographic factors and the remaining 12 questions to the third-graders' eating behaviour, including the number and type of meals consumed during the day, drinking water and the consumption of snacks and products favoured by the students.

## SURVEY RESULTS

**Table 1:** Frequency of breakfast consumption

Frequency	Number of people	%
Yes, daily	54	70,0
I eat sometimes	4	5,0
I do not eat my first breakfast	20	25,0
Total	78	100,0

Source: own study

Respondents were asked a question about eating the most important meal of the day - breakfast. As the results show, the majority of third graders eat breakfast at home (70%). Unfortunately, there is also a large percentage of children who do not eat it - 25%. A few children (5%) also gave the answer 'sometimes'. Skipping such an important meal for young organisms can result in a lack of desire to learn and work in class.

**Table 2:** Eating a second breakfast at school

Responses	Number of people	%
Yes, I take it and eat it	64	82,0
I take it but I do not always eat it	4	5,0
I do not take my 2nd breakfast from home because I buy a small meal from the vending machine	8	10,0
I never take home a second breakfast	2	3,0
Total	78	100,0

Source: own study

Third graders also answered the question: Do you take and eat a second breakfast at school every day? The majority (82%) of children take breakfast to school and eat it at school. Considering the calories burned during learning and physical education classes, it is good that parents remember to prepare a valuable second breakfast for their children.

Some children (10%) use the school vending machine and buy their meal there. Pupils also declare that, despite having prepared a meal at home, they do not eat it at school. Few (3%) of the pupils do not take any breakfast and do not buy anything from the school vending machine.

**Table 3:** Products most likely to be taken by respondents to school for a second breakfast

Second breakfast	Number of people	%
Sandwiches	49	64,0
Sweet buns	15	19,0
Fruit	6	7,0
Yoghurts	5	6,0
Crisps	0	0,0
Sweets	3	4,0
Total	78	100,0

Source: own study

The quickest and most popular snacks for a second breakfast at school are sandwiches. When asked about children's preferences for the most commonly eaten items, they were the one indicated in first place (64%). Children also like to take sweet and unfortunately unhealthy snacks in the form of sweet rolls to school (19%). A few children ticked the answer: fruit (7%) and yoghurt (6%). None of the respondents ticked the answer crisps, 4% of respondents take sweets to school.

**Table 4:** Lunch consumption by third-graders

Place of eating lunches	Number of people	%
I eat at home	47	60,0
I eat in the school canteen	26	30,0
Eating at home and in the canteen	5	10,0
Total	78	100,0

Source: own study

Another of the questions concerned children's lunch consumption. As the results show, more than half of the pupils surveyed (60%) eat lunch at home, while the rest eat lunch in the school canteen (30%). A small percentage of children eat their lunches in two places (10%).

**Table 5:** Frequency of vegetable consumption

Frequency	Number of people	%
Every day	30	39,0
Several times a week	32	41,0
Once a week	6	7,0
Nor at all	10	13,0
Total	78	100,0

Source: own study

Another important question was that concerning the frequency of vegetable consumption by children. The study shows that 39% of the respondents declare that they eat vegetables daily, 41% eat vegetables several times a week and 7% eat vegetables once a week. 10% of respondents do not eat vegetables at all. Vegetables are a source of vitamins essential for the proper functioning of the body. They are also an excellent snack and should not be missing from the breakfast of early school children.

**Table 6:** Snacking between meals

Responses	Number of people	%
Yes, I snack	66	85,0
No, I do not snack	12	15,0
Total	78	100,0

Source: own study

One of the questions concerned snacking between meals. The majority of third graders (85%) report eating small snacks between main meals, which may be due to the need to replenish the calories burned, but also simply the desire to eat something, such as a sweet.



**Table 7:**Products most frequently consumed between meals

Snack types	Number of people	%
Fruit	40	51,0
Candy	20	25,0
Bars	8	12,0
Vegetables	5	6,0
Crisps	5	6,0
Total	78	100,0

Source: own study

Children mainly choose fruit for snacks (51%), but they also reach for sweets (sweets 25%, candy bars 12%) and crisps (6%).

The lowest consumption is unfortunately for vegetables, with only 5% of respondents declaring this answer.

**Table 8:** Products chosen to drink

Type of beverage	Number of people	%
Fruit juices	30	38,0
Tea	20	26,0
Water	25	32,0
Fizzy drinks	3	4,0
Suma	78	100,0

Source: own study

Hydration of the body is the basis for good functioning. Respondents mainly reach for fruit juices (38%)and water (32%). The responses also included tea (26%) and, unfortunately, fizzy drinks (4%).

**Table 9 :** Number of meals consumed daily by respondents

Number of meals	Number of people	%
2 meals	26	33,0
3-4 meals	28	35,0
5 meals	22	28,0
More than 5 meals	2	4,0
Total	78	100,0

Source: own study

Respondents answered a question about the number of meals they eat. As it turned out, the majority of pupils eat an inappropriate number of meals per day, i.e. 2 (33%) or 3-4 (25%). The correct number of meals per day is 5. This was the answer given by 28% of the respondents.

## DISCUSSION

These and many other studies indicate that health education is needed not only in Poland, but also worldwide. Health education in Poland is at a low level. Despite conducting classes on healthy eating and emphasising its important impact on human development, children still reach for unhealthy snacks, forgetting about the very important breakfast or a nutritious supper. Although health

education is included in the programmes of the younger grades and is also included in other subjects at the level of grades IV-VIII, such as nature, biology and physical education, at some point in the implementation of the programmes and the core curriculum there is a failure to instil good, healthy eating habits among pupils. (Dorczak, Freund, 2017).

The formation of good eating habits in children is most influenced by their parents, especially the mother, making the first nutritional decision from the moment of birth, concerning the method of feeding - breast or bottle. According to numerous sources, the family's eating habits translate into the children's diet and their later food choices. The meals served at home and the eating style of the family will determine the child's later lifestyle (Kołajtis-Dołowy, Matysiuk, Boniecka, 2007).

The parents and the environment in which the child spends many hours a day, i.e. school, play the greatest role in shaping food preferences. From this point of view, continuous cooperation and information exchange between parents and teachers is the most optimal.

According to the Food and Nutrition Institute, five meals a day are recommended, including three main meals (breakfast, lunch and dinner) and two complementary meals (second breakfast and afternoon snack), and that they should be eaten regularly (Aue, 2006).

According to UNICEF, good nutrition is fundamental to a child's survival and development. Well-nourished children are better able to develop, learn, play and participate in their communities. They are also more resilient to crisis (UNICEF).

A survey of third graders showed that the majority of respondents eat 2 or 3-4 meals a day, eat breakfast at home, as well as take their second breakfast to school and eat it there. Children snack between meals, the favourite snacks being fruit, but they also often reach for sweets or crisps. Third graders like to drink water, but they also drink fruit juices. They rarely reach for fizzy drinks, more often for tea. Children use the school canteen, but a greater number eat lunch at home. A few respondents declare eating lunch in two places.

An unhealthy eating habit that can encourage obesity and overweight is the consumption of snacks, especially unhealthy, high-calorie ones.

The school in Częstochowa (Poland) does not have a school shop, but it is equipped with a vending machine where children have a wide range of snacks available - not only healthy snacks, which are necessary for the young organism to grow, but also unhealthy snacks that are 'empty calories'. Primary school pupils use the vending machine eagerly, seeing it as a big attraction in the school and seeing going to the vending machine as a kind of reward. The main assortment in the school vending machine includes candy bars, crisps, salty sticks and sweet fizzy drinks.

Third graders specifically pointed to sweets in the assortment of snacks they consumed, as noted both in their own study and in other studies (Birch, Fisher, 2008).

Parents should be aware that relying solely on children's preferences may result in poor eating habits and excessive energy intake promoting obesity and other diseases.

## **SUMMARY**

The survey has shown that third-graders from a primary school in Częstochowa make nutritional mistakes. These consist of eating too few meals a day (2 or 3-4), snacking between meals and buying sweets and salty snacks from the vending machine on the school premises. They also fare poorly when it comes to drinking, with the highest percentage of children reaching for fruit juices.

Children take their second breakfast to school in the form of sweet rolls which are a source of carbohydrates and complex sugars. Such a meal will provide them with short-term energy while at school.

Pupils make extra snacks during the day and very rarely reach for vegetables, instead opting much more often for sweets and crisps. Furthermore, some children declare that they do not eat vegetables at all during the week.

Despite their nutritional mistakes, positive behaviour can be observed, such as eating breakfast at home and taking a second breakfast to school. Third graders most often reach for fruit if they need to eat something extra between meals. They often take sandwiches made by their parents at home to school.

The results obtained are only preliminary and the formulation of firm conclusions requires further research.

Scientific evidence shows that food preferences and habits developed in children during childhood are very often continued later in life. It is therefore very important to shape them in a health-promoting way from an early age.

## **Bibliography**

AUE, W. 2006. *Człowiek w środowisku*. Warszawa: WSiP.

BIRCH, L.L., FISHER, J.O. 1997. *Pediatrics. Development of eating behaviors among children and adolescents*, vol. 2, no. 3, p. 33 – 39.

BROONEN, A., DE VRIES, N., DE RUITER, S., BOWKER, S., BUIJS, G. 2010. *Przewodnik HEPS. Promowanie zdrowego żywienia i aktywności fizycznej w szkołach*, vol. 9, no. 12, p. 45 – 59.

CURIE, C. i wsp. 2000. *Health and Health Behaviour among Young People, Health Behaviour in School-aged Children. A WHO Cross-National Study (HBSC)*. vol. 34, no. 22. p. 10 – 14.

DORCZAK, R., FREUND, B. 2017. *Health education in Poland*. INTED:Proceedings.

EINZIG, M., HART, T. 2009. *ABC zdrowia dziecka*. Warszawa : Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

GAWĘCKI, J, ROSZKOWSKI, W. 2009. *Żywność człowieka a zdrowie publiczne*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.

GERTIG, H., GAWĘCKI J. 2007. *Żywność człowieka. Słownik terminologiczny*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.

JAROSZ, M. 2008. *Zasady prawidłowego żywienia dzieci i młodzieży oraz wskazówki dotyczące zdrowego stylu życia*. Warszawa : Instytut Żywności i Żywienia.

KOŁŁAJTIS-DOŁOWY, A., MATYSIUK , E, BONIECKA, I. 2007. *Zwyczaje żywieniowe wybranej grup dzieci 11-12-letnich z Białegostoku. Żywność: Nauka – Technologia – Jakość*. Vol. 55, no. 6. p. 22 – 38.

KOZŁOWSKA-WOJCIECHOWSKA, M. 2004. *Żyjmy w zdrowiu, czyli nowa piramida żywieniowa*. Warszawa : Wydawnictwo Prószyński i S-ka.

MAZUR, J, MAŁKOWSKA-SZKUTNIK A. 2010. *Wyniki badań HBSC. Raport techniczny*. Warszawa : Instytut Matki i Dziecka.

OGDEN, J. 2011. *Psychologia odżywiania się. Od zdrowych do zaburzonych zachowań żywieniowych*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

SAJÓR, I. 2011. *Metody edukacji żywieniowej wśród pacjentów i ich rodzin. Zasady prawidłowego żywienia chorych w szpitalach*. Warszawa : Instytut Żywności i Żywienia.

SMITH, M.A., ROBINSON, L., SEGAL J. 2002. *Heathy eating for kids. Nutrition and school aged children*. Available at: <<https://www.healthyventuracounty.org/healthy-kids/healthy-eating-for-kids/nutrition-and-school-aged-children>> (10.12.2022).

SOCHA, J., STOLARCZYK, A., SOCHA, P. 2002. *Zachowania żywieniowe - od genetyki do środowiska społeczno-kulturowego*. *Borgis - Nowa Pediatria*, vol. 3. p. 212 – 217.

WOYAROWSKA, B. 2010. *Edukacja zdrowotna*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.

WOŁOWSKI, T, JANKOWSKA, M. 2007. *Wybrane aspekty zachowań zdrowotnych młodzieży gimnazjalnej. Zachowania młodzieży związane z odżywianiem*. *Probl Hig Epidemiol*, vol. 88, no. 1, p. 69 – 73.

**Autor:**

Mgr Anna Kocot

Uniwersytet Preszowski

Szkoła Podstawowa nr 38 w Częstochowie

e-mail: annaiwona.kocot@smail.unipo.sk

# VZDELÁVANIE UKRAJINSKÝCH UTEČENCOV NA SLOVENSKU

Svetlana Košková

## Abstrakt

V súvislosti s geopolitickou situáciou na Ukrajine sme boli konfrontovaní so zabezpečením vzdelávania pre maloletých utečencov v našich podmienkach. International Organization for Migration (IOM) vo svojej správe uvádza, že nárast migrácie určuje smerovanie globálnych otázok v tomto storočí a pripravenosť jednotlivých štátov má v sebe odrážať všetky faktory migrácie. Kľúčovým je pojem utečenec, ktorý definuje postupy v oblasti vzdelávania, sociálneho a zdravotníckeho zabezpečenia a ďalších súvisiacich oblastí. Predmetom príspevku je prípadová štúdia ako jedna zo základných výskumných metód kvalitatívneho výskumu. Príspevok vznikol ako reakcia na súčasnú situáciu vo vzdelávaní utečencov z Ukrajiny. Cieľom príspevku je zmapovať kontext edukácie maloletých utečencov z Ukrajiny v slovenských ZŠ.

## ÚVOD

Jedným z dôležitých faktorov, ktoré nám vyplynuli z aktuálnej situácie vo svete je vojna na Ukrajine a s tým spojená utečenecká vlna. Výrazne ovplyvnila fungovanie jednotlivých segmentov v Slovenskej republike. Nastolené problémy, akými sú sociálna, vojenská, zdravotnícka pomoc postavili predstaviteľov štátu do neočakávanej situácie, s ktorou sa však občania nášho štátu stretli aj v minulosti.

Cieľom príspevku je zosumarizovať základné teoretické východiská pri využití kvalitatívnej stratégie výskumu so zameraním na prípadovú štúdiu ako výskumnú metódu v sociálnych vedách. Predmetom príspevku je vzdelávanie maloletých utečencov na slovenských Základných školách a pohľad do histórie, kde sa odzrkadľujú naše skúsenosti v oblasti vzdelávania utečencov.

## HISTORICKÝ ASPEKT V OBLASTI UTEČENECKEJ KRÍZY

Pri bližšom pohľade do histórie zistíme, že v skutočnosti má naša krajina s utečencami bohaté skúsenosti. V prvom rade treba začať obdobím medzi dvoma vojnami, kedy medzivojnové Československo bolo totiž známe aj tým, že prijalo tisícky ruských utečencov (v súvislosti s ich vysídlením po ruskej revolúcii a prvej svetovej vojne), o čom sa zachovali aj viaceré dokumenty. Československo v spolupráci s Červeným krížom ale aj samostatne, prijímalo najmä invalidov, seniorov, ženy a deti utečencov, ktorí boli schopní pracovať. Československo sa zaviazalo poskytnúť im prácu a to najmä v poľnohospodárstve. Utečencom, ktorí vykonávali najmä duševnú prácu (vedci, spisovatelia a pod.), sme sa zaviazali poskytnúť aj finančnú pomoc na pokračovanie v tejto činnosti, stredoškolských študentov a vysokoškolákov (Številová, 2017). Pomoc, ktorú títo ľudia dostávali, bola na veľmi vysokej úrovni, najmä pokiaľ ide o vysokoškolských študentov. Mnohí z týchto utečencov sa uplatnili v rôznych sférach života či už v Československu, alebo v zahraničí. Pod vplyvom blížiacej sa druhej svetovej vojny a antisemitizmu neskôr aj mnoho z nich z Československa pred vojnou odišlo či utieklo.

Veľmi podobne sme sa neskôr zachovali ku gréckym utečencom po druhej svetovej vojne, kedy k nám prišli tisíce gréckych detí a neskôr aj ich príbuzných utekajúcich pred občianskou vojnou v ich krajine (cca 14 tis. ľudí v r. 1948-1950). Najskôr sa predpokladalo, že sa čoskoro budú môcť vrátiť domov, preto boli prvé roky tieto deti sústredené spoločne a vyučovanie prebiehalo prevažne

v gréčtine. Neskôr, keď bolo jasné, že otázka návratu je nemožná, začalo sa s postupnou integráciou gréckych detí do československej spoločnosti, pričom prevažná väčšina z nich sa usídlila v Čechách. Veľká časť týchto ľudí odišlo až v 70tych rokoch minulého storočia, keď sa pomery v Grécku uvoľnili a vláda zaručila navrátilcom ochranu.

Po tretí raz sme zaznamenali príchod väčšieho počtu utečencov v 90tych rokoch dvadsiateho storočia. Išlo o obyvateľov z bývalej Juhoslávie, vysídlených v dôsledku občianskej vojny. Článok z r. 1995 v denníku SME hovorí o tom, že Slovensko poskytovalo ľuďom, ktorí utiekli pred vojnou tzv. dočasné útočisko, nie azyl, a nazývalo ich odídencami. To preto, že sa predpokladalo, že títo ľudia sa budú môcť čoskoro vrátiť domov, keď sa vojna skončí. Neskôr sa tak skutočne aj stalo, po skončení vojny sa títo odídeni vrátili do nových krajín, ale znovu, viacerí z nich u nás našli nový domov a ich deti sa už narodili ako slovenskí štátni občania (Številová, 2017).

Inštitút dočasného útočiska pretrval až do dnešného dňa. V reakcii na exodus utečencov z bývalej Juhoslávie prijala Európska únia smernicu o dočasnej ochrane, ktorá by mala byť aktivovaná v prípade, ak do EÚ príde naraz veľký počet utečencov z krajiny, kde zúri vojna, endemické násilie, humanitárna katastrofa, alebo sústavné či hromadné porušovanie ľudských práv. V takomto prípade, by mali zástupcovia členských štátov na pôde Rady Európskej únie rozhodnúť o poskytnutí dočasného útočiska takýmto ľuďom, na základe čoho im jednotlivé členské štáty začnú v skrátanom a zjednodušenom konaní udeľovať ochranu a povolenie na pobyt. Uvedená smernica nebola dodnes nikdy aktivovaná, a to ani počas leta 2015, kedy EÚ čelila príchodu veľkého počtu utečencov. Nie je veľmi jasné, prečo k tomu nedošlo. V súčasnosti sa však v súvislosti s reformou spoločného azylového systému vedú aj rozhovory o tom, či v budúcnosti bude možné túto smernicu aplikovať (Hendl, 2005).

## **VZDELÁVANIE UKRAJINSKÝCH UTEČENCOV NA SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH**

Charakter migrantov a vývoj situácie na Ukrajine boli jedným z dôležitých konceptov jednej z častí tohto príspevku. Výskum bol realizovaný na šiestich Základných školách v regióne košického samosprávneho kraja. Prostredníctvom metód kvalitatívneho výskumu (skúmanie dokumentov, rozhovor, pozorovanie) sme vypracovali viacnásobnú prípadovú štúdiu, ktorá prináša analýzu stratégií priebehu vyučovacieho procesu maloletých ukrajinských migrantov na slovenských Základných školách.

Cieľom empirickej časti výskumu bolo:

1. na základe analýzy dokumentov identifikovať inštitucionálny rámec pre proces vyučovania utečencov z Ukrajiny,
2. na základe analýzy empirických údajov vypracovať prípadové štúdie jednotlivých utečencov z Ukrajiny zapojených do vyučovacieho procesu na slovenských Základných školách.

Zo stanovených cieľov výskumu vychádzajú výskumné otázky:

Aké právne normy, predpisy a ustanovenia upravujú výchovno-vzdelávací proces ukrajinských maloletých utečencov?

Ako prebieha komunikácia slovenských učiteľov s maloletými ukrajinskými utečencami vo výchovno-vzdelávacom procese v slovenských ZŠ?

Aké determinanty vstupujú do výchovno-vzdelávacieho procesu ukrajinských utečencov?

Aké stratégie, metódy, formy a kritéria používajú učitelia pri vyučovacom procese s ukrajinskými utečencami?

Príprave výskumu predchádzalo štúdium odbornej literatúry na tému vzdelávania maloletých migrantov a ďalšie identifikovanie relevantných dokumentov na inštitucionálnej úrovni. Zvolili sme výskumný terén a vybrali výskumné vzorky. Následne sme uskutočnili výskum v teréne, spracovali a vyhodnotili údaje a formulovali závery. Celková doba vrátane prípravy výskumu, realizácie, spracovania dát a formulácie na danú tému bola v rozmedzí máj 2022 do január 2023. Pri našej výskumnej práci sme dodržiavali etické zásady definované v odbornej literatúre (Hendl, 2005). Respondenti boli oboznámení s účelom výskumu. Požiadali sme o súhlas so spracovaním údajov a rešpektovali ich súkromie a anonymitu. Zároveň sme brali do úvahy ich požiadavky na realizovanie výskumu. Pri pozorovaní vyučovacieho procesu sme najprv oboznámili zainteresovaných s účelom výskumu a požiadali sme o ich súhlas s pozorovaním. K získaniu údajov potrebných pre výskum sme využili osobnú skúsenosť pri práci s migrantmi. Výskum bol realizovaný v reálnom prostredí. Naším cieľom bolo na základe analýzy dokumentov identifikovať inštitucionálny rámec pre proces vyučovania utečencov z Ukrajiny. Hneď v prvotnej fáze výskumu sme uvažovali o téme konceptuálne, čo znamená, že sme vyučovanie ukrajinských utečencov v slovenských ZŠ považovali za súčasť vyučovacieho procesu. Za aktérov výskumu, sme primárne zvolili maloletých ukrajinských utečencov, ktorých sme v procese vyučovacieho procesu považovali za najdôležitejšiu, pričom učiteľov a rodičov sme určili ako sekundárny zdroj pre dodatočný zver údajov.

Rozhodli sme sa pre výber prípadov – maloletých ukrajinských utečencov ako jedincov, ktorí sa priamo zúčastňujú výchovno-vzdelávacieho procesu.

## **ZBER DÁT**

Geopolitická situácia a vojna na Ukrajine, predurčila terén nášho výskumu. Kvalitatívny výskum sa odohrával v prostredí slovenských ZŠ, v ktorom sa skúmané fenomény reálne vyskytovali. Miera dôvery a otvorenosti skúmaných aktérov voči výskumníkovi veľmi silno ovplyvňuje kvalitu získaných dát (Svaříček, Šed'ová, 2008). Terén v našom prípade predstavovali triedy ZŠ, kde prebiehal výchovno-vzdelávací proces maloletých ukrajinských utečencov. V teréne sme sa pohybovali v pozícii pozorovateľa. Mali sme určitú predstavu o vyučovaní, o tom ako je koncipované na základe vopred poskytnutých dokumentov. Zvolili sme časový priestor – dva dni na jednej ZŠ. Výskum bol realizovaný na šiestich ZŠ v košickom samosprávnom kraji. V súvislosti s touto špecifikáciou boli všetci naši respondenti maloletí utečenci z Ukrajiny, riaditelia šiestich ZŠ a učitelia, ktorí vyučovali v triedach s maloletými utečencami z Ukrajiny. Aj keď je náš výskumný súbor pomerne homogénny, v rámci viacnásobnej prípadovej štúdie to vidíme skôr pozitívne, keďže to vytvára priestor pre lepšie porovnanie prípadov a poskytnutie materiálu na podobný výskum s inými vzorkami, prípadne výskum zameraný iba na niektoré javy skúmané v našej štúdi. Zber dát sme uskutočnili rôznymi metódami, ako je skúmanie dokumentov, rozhovor, pozorovanie, interview. Tieto metódy sa vzájomne prelínali, dopĺňali a realizovali cyklicky počas celého výskumu. Okrem toho boli uskutočnené aj neformálne rozhovory a diskusie na tému vzdelávania migrantov s odborníkmi v danej problematike, hlavne s mimovládnu organizáciou, ktorá sa zaoberá vzdelávaním migrantov na našom území. Z uvedených rozhovorov a diskusií sme robili poznámky. S cieľom realizovať trianguláciu sme získali údaje od učiteľov prostredníctvom rozhovoru.

## **SKÚMANIE DOKUMENTOV**

Skúmanie dokumentov bolo prvou fázou výskumu. Dokumenty sme skúmali v hierarchickom poradí, najprv zákon o pobyte cudzincov, zákon o azyle a následne dokumenty, ktoré boli poskytnuté našim ZŠ (Vitajte na Slovensku (Priятие do školy), Postup pri hodnotení žiakov z Ukrajiny, Adaptácia

nového žiaka, Vyhľadávanie ďalších dokumentov bolo odporúčané Ministerstvom školstva prostredníctvom: <https://ukrajina.minedu.sk/adaptacia-noveho-ziaka/>). Pri skúmaní dokumentov na legislatívnej a inštitucionálnej úrovni sme hľadali odpovede na otázky:

1. Aké právne normy, predpisy usmerňujú vzdelávanie maloletých migrantov?
2. Ako je usmernené vyučovanie maloletých utečencov z Ukrajiny?
3. Ako je v dokumentoch definovaný priebeh vyučovacieho procesu utečencov z Ukrajiny?

Pri skúmaní dokumentov, ktoré v sebe nesú legislatívne usmernenia sme sa zamerali na definíciu pojmu maloletý utečenec, metódy, formu a kritéria pri vyučovaní maloletých migrantov. Keďže náš výskum predpokladal výskum na šiestich základných školách, preskúmali sme dokumenty, ktoré boli týmto školám poskytnuté zo strany štátu, ako príprava na proces vyučovania maloletých utečencov z Ukrajiny. Preskúmali sme aj dokumenty, ktoré nám poskytli mimovládne organizácie uskutočňujúce proces vyučovania v azylových zariadeniach a tiež dokumenty determinujúce vyučovací proces ukrajinských utečencov na ZŠ.

## **Interview**

Na základe výroku podľa Hendla (2005) sa skúšanie fenoménu nemusí začať s nejakou výskumnou otázkou. Určuje sa iba smer zamerania a širšia definícia sledovaného fenoménu. V súlade s týmto výrokom sme pre respondentov pripravili široko koncipovanú otázku: „ Ako prebieha komunikácia slovenských učiteľov s maloletými ukrajinskými utečencami vo výchovno-vzdelávacom procese v slovenských ZŠ?

Na začiatku rozhovoru som oboznámila respondentov s cieľom nášho výskumu a položila som im otázky vyplývajúce z nášho konceptuálneho rámca:

- a. Aké determinanty vstupujú do procesu vyučovacieho procesu maloletých ukrajinských utečencov?
- b. Akú stratégiu používajú učitelia pri komunikácii žiakov z Ukrajiny?
- c. Čo je predmetom skúšania a hodnotenia ukrajinských žiakov v rámci vyučovacieho procesu?
- d. Aké formy, metódy vyučovacieho procesu volia učitelia pri vzdelávaní ukrajinských utečencov (žiakov)?
- e. Realizujú učitelia spätnú väzbu v rámci skúšania, hodnotenia ukrajinských utečencov (žiakov)?

## **Analýza dát**

Náš materiál vo forme dokumentov, transkripcií rozhovorov, protokolov pozorovania, textových a audiovizuálnych materiálov, dokumentov sme od začiatku nášho výskumu systematicky organizovali. Dáta sme podrobne analyzovali s cieľom odhaliť témy, pravidelnosti, formy, kvality a vzťahy. Aby sme zaistili prehľadnosť a kontrolu celého procesu, všetky kroky sme dokumentovali. Analýza údajov bola súčasťou zberu dát. Smerovala nás k zberu ďalších dát a iných zdrojov. Počas analýzy dát sme hľadali odpoveď na položené výskumné otázky. Počas analýzy sme údaje upresňovali, dopĺňali a redukovali. Pre analýzu našich dát sme využili otvorené kódovanie, ktoré predstavuje pomerne univerzálny a veľmi efektívny spôsob ako začať s analýzou kvalitatívnych dát



(Hendl, 2005). Použili sme jednoduchú metódu – ceruzka, papier. Pri kódovaní sme využívali kategórie z teoretického rámca aj kategórie ktoré sa vynorili z údajov:

Inštitucionálny rámec, stratégia skúšania a hodnotenia, formy a metódy vyučovacieho procesu, kritéria hodnotenia, komunikácia s maloletými utečencami, spolupráca rodičov a učiteľov pri vyučovacom procese, spätná väzba a jej implementácia do procesu skúšania a hodnotenia.

Kategórie, ktoré sa „vynorili“ počas kódovania prvých záznamov nahrávok:

Osobná skúsenosť pri práci s utečencami, objektívnosť skúšania a hodnotenia so zameraním na ukrajinských utečencov, prístup učiteľov k ukrajinským utečencom, jazyková bariéra pri vyučovacom procese. Pre vysvetlenie vzťahov medzi kategóriami sme zvolili schému všeobecnej kódovacej paradigmy podľa Straussa a Corbinovej (1999), do ktorej sme dosadili pojmy, ktoré sme vygenerovali na základe axiálneho kódovania dát. Prostredníctvom selektívneho kódovania, ktoré podľa Straussa a Corbinovej (1999) predstavuje hľadanie hlavných motívov procesov, ktoré sú predmetom výskumu, sme spracovali naše preskúmané údaje a kódy. S cieľom integrácie výsledkov sme selektívne spracovali preskúmané dáta a kódy. V našom prípade sme sa sústredili na dôvody, ktoré vedú k vytvoreniu a realizácii stratégie vyučovacieho procesu s ukrajinskými utečencami.

Na základe analýzy dokumentov poskytnutých na vzdelávanie utečencov z Ukrajiny, sme identifikovali rámec problematických faktorov, ktoré uvádzajú riaditelia, učitelia, rodičia a maloletí migranti analyzovaných škôl.

Učitelia, ktorí realizovali výchovno-vzdelávací proces s maloletými migrantmi zaradenými v triedach reflektujú na nedostatok informácií a podpory zo strany štátu.

Z výsledkov výskumu vyplýva, že sledovaní maloletí migranti sa do vyučovacieho procesu nezapájajú z dôvodu jazykovej bariéry, a to aj napriek vynaloženej snahe učiteľov. Absentovanie učiteľov so znalosťou ukrajinského jazyka v školách, kde sa realizovalo vzdelávanie bola nosným problémom, ktoré riešili riaditelia analyzovaných ZŠ.

## ZÁVER

Medzinárodná migrácia je historický a spoločenský jav, ktorý výrazne ovplyvňuje politiku štátov a má dočasný a dlhodobý potenciál meniť populačnú štruktúru jednotlivých krajín. Hovoríme o globálnom fenoméne v novodobej histórii, ktorého riadenie si vyžaduje úzku spoluprácu relevantných domácich a medzinárodných aktérov. Súčasná mobilita ľudí v súvislosti s vojnou na Ukrajine je vyššia ako kedykoľvek predtým v novodobej histórii 21. storočia. Migrácia vyžaduje komplexný, systémový, flexibilný a dlhodobo udržateľný prístup a kvalifikované riadenie. Keďže migrácia objektívne ovplyvňuje súčasnosť a bude ovplyvňovať aj budúcnosť EÚ, vrátane SR, musíme k nej pristupovať s primeranou vážnosťou a zodpovednosťou. V Európe bez vnútorných hraníc je prakticky nemožné, aby sa migračná politika realizovala izolovane. vojna na Ukrajine je faktorom, ktorý do výraznej miery ovplyvňuje fungovanie jednotlivých štátov. Dotýka sa všetkých parametrov, ako je zdravotníctvo, sociálna oblasť, vzdelávanie a pod. V súčasnosti je náš štát vystavený enormnému zaťaženiu v hlavných otázkach týchto parametrov. Keď hovoríme o vzdelávaní, je nepochybné že štát a školstvo neboli pripravené na možnosť vzniku takejto situácie. Pripraviť koncept vzdelávania, ktorý bude odrážať potreby migrantov a na druhej strane rešpektovať zásady výchovno-vzdelávacieho procesu v našich podmienkach je základnou úlohou pre zainteresované subjekty v tejto oblasti. Hovoríme o vzájomnej spolupráci jednotlivých inštitúcií ako je Ministerstvo vnútra a Ministerstvo školstva, čo je základným východiskom pre vypracovanie stabilnej koncepcie, berúc do úvahy potreby maloletých migrantov, a zachovanie kultúrnych

odlišností je nevyhnutnou zásadou pri vytváraní stabilnej koncepcie vzdelávania maloletých utečencov v podmienkach našich škôl.

### **Literatúra**

BAĎURÍKOVÁ, Z. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava : UK, 253 s. ISBN 80-223-1536-2.

GAVORA, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : Metodické centrum.

GAVORA, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : UK.

HENDL, J. 2005. *Kvalitatívny výskum – základní metódy a aplikace*. Praha : Portál. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

STRAUSS – CORBINOVA, *Základy kvalitatívneho výskumu, postupy a techniky metódy zakotvené teorie*, Brno, ISBN 80-85834-60-X.

EDWARDS, A. 2015. *Stanovisko UNHCR: „Utečenec“ alebo „migrant“ – Čo je správne?* Dostupné na internete: <<http://www.unis.unvienna.org/unis/sk/pressrels/2015/unisinf513.html>>

IOM Fatal Journeys, Volume 2 – Identification and Tracing of Dead and Missing Migrants (2016). Dostupné na internete: <[https://publications.iom.int/system/files/fataljourneys\\_vol2.pdf](https://publications.iom.int/system/files/fataljourneys_vol2.pdf)>

Oficiálne stránky Ministerstva vnútra SR. Dostupné na internete: <[www.minv.sk/?statistiky-20](http://www.minv.sk/?statistiky-20)>

Štatistické údaje MV SR – RHCP

Zákon o azyle č. 480/2002 Z. z.

Zákon o pobyte cudzincov č. 404/2011 Z. z

### **Autor:**

Mgr. Svetlana Košková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita

Ul. 17. novembra Prešov

e-mail:svetlnakoskova76@gmail.com

# KOMPARÁCIA TRADIČNÝCH TRESTOV S ALTERNATÍVNymi TRESTAMI V KONTEXTE PENITENCIÁRNEJ A POSTPENITENCIÁRNEJ STAROSTLIVOSTI O MLADISTVÝCH V INTENCIÁCH SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY

Alexandra Lengyelová

## Abstrakt

*Príspevok sa zaoberá tradičným modelom ukladania trestov podľa platnej legislatívy Slovenskej republiky a alternatívnymi trestami ukladaných mladistvým páchatelom trestnej činnosti. Zameriava sa na vymedzenie a komparáciu tradičných trestov s alternatívnymi trestami s ohľadom na ich definovanie, ciele, funkcie, úlohy a vplyv na mladistvých spojené a podložené štatistickými ukazovateľmi za posledných päť rokov v Slovenskej republike. Dôležitým aspektom je ukotvenie sociálneho pedagóga v penitenciárnej starostlivosti a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých, nakoľko kompetencie sociálneho pedagóga nachádzame vo využití alternatívnych trestov, tak ako aj v tradičnom modeli trestania. Príspevok má teoretický charakter na základe doplnenia teoretickej časti dizertačnej práce. Cieľom je vymedziť rozdiely medzi tradičnými trestami a alternatívnymi trestami a ukotviť pozíciu a profesiu sociálneho pedagóga v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých páchatelov trestnej činnosti.*

## ÚVOD

Novela Trestného zákona č. 300/2005 z roku 2022 priniesla zmeny, ktoré sa týkajú penitenciárnej starostlivosti o mladistvých páchatelov. Jednou zo zmien je predefinovanie alternatívnych trestov mladistvých a ich uprednostnenie, najmä pri prvopáchateloch trestnej činnosti s cieľom minimalizovať negatívne dopady na spoločenské uplatnenie mladistvých v budúcnosti. (Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky, 2022).

Mladistvý sa tak definuje podľa zákona č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon, štvrtá hlava, prvý diel, §94 ako páchatel trestnej činnosti, ktorý nedosiahol štrnásť rok života, ale presiahol osemnásť rok. Podľa zákona č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok sa u mladistvých zisťuje aj stupeň mravného a rozumového vývoja, prostredie a pomery, v ktorom mladistvý vyrastá a žije a jeho správanie pred spáchaním trestného činu alebo prečinu, nakoľko podľa týchto skutočností sa volia vhodné prostriedky a tresty na jeho reedukáciu. Tieto skutočnosti sa zisťujú a diagnostikujú v diagnostickom centre.

## TRESTY PRE MLADISTVÝCH V ZÁKONE Č. 300/2005 Z. Z. TRESTNÝ ZÁKON

Podľa zákona (tamže) trestanie mladistvých má najmä výchovný, prevýchovný charakter s cieľom reedukácie na riadneho občana. Okrem toho majú samotné tresty pôsobiť preventívne, teda tak, aby sa mladiství v dospelom veku nevracali do ústavov na výkon trestu odňatia slobody a nepáchali kriminálnu činnosť naďalej.

Mladistvému je možné uložiť nasledovné tresty podľa § 109:

- Trest povinnej práce – tento trest nemôže u mladistvých ohrozovať ich bezpečnosť, zdravie, mravný vývoj a tiež povinnú školskú dochádzku,
- Trest zákazu činnosti – môže ísť o všetky činnosti mladistvého, ktoré neohrozujú jeho prípravu na budúce povolanie, školské povinnosti,
- Trest zákazu účasti na verejných podujatiach - zakazuje účasť na športových, kultúrnych alebo iných verejných podujatiach v rozsahu určenom v rozhodnutí súdu,

- Peňažný trest – daný typ trestu sa udeľuje v prípade, ak je mladistvý zárobkovo činný alebo jeho majetok to dovoľuje, avšak pokiaľ mladistvý peňažný trest neuhradí, súd môže nariadiť rok odňatia slobody alebo probačný program, v ktorom mladistvý musí vykonávať verejnoprospešné činnosti,
- Trest domáceho väzenia – udeľuje sa na so súhlasom zákonného zástupcu, pri čom súd v tomto prípade väčšinou udeľuje výchovné opatrenia,
- Trest vyhostenia – je možné uložiť najviac na päť rokov, pri čom nie je možné udeliť mladistvému, ktorého aspoň jeden z rodičov je občanom Slovenskej republiky,
- Trest odňatia slobody – daný typ trestu u mladistvého sa udeľuje len v prípade, že ide o recidivistu a predošlé tresty, výchovné opatrenia nevedli k jeho náprave, ide teda o poslednú možnosť u mladistvého, pri čom trest sa vykonáva v ústave na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých.

Ďalšími možnosťami, ktoré udeľuje súd mladistvému sú ochranná výchova a výchovné opatrenia. Ochranná výchova je upravená v § 102 až § 105, pri čom dôvodom uloženia je ak o výchovu mladistvého nie je dostatočne postarané, výchova bola zanedbaná alebo prostredie, v ktorom mladistvý žije, neposkytuje záruku a podmienky pre správnu výchovu. Vykonáva sa v špeciálnych výchovných zariadeniach, teda reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium alebo diagnostické centrum, pri čom dĺžku ochrannej výchovy v daných zariadeniach určuje súd. Druhým spôsobom je nariadenie súdu vykonávať ochrannú výchovu v profesionálnej náhradnej rodine, pri čom ide o ochrannú rodinnú výchovu. Pokiaľ mladistvému nie je možné uložiť dané opatrenie okamžite, podrobuje sa probačnému a mediačnému dohľadu.

Medzi výchovné opatrenia spadajú dva typy trestov, a to výchovné povinnosti a obmedzenia a napomenutie s výstrahou. „*Súd a v prípravnom konaní prokurátor môže mladistvému uložiť výchovné povinnosti a obmedzenia, najmä aby*

- sa podrobil probačnému dohľadu vykonávanému probačným a mediačným úradníkom,*
- býval s rodičom alebo s iným dospelým, ktorý je zodpovedný za jeho výchovu,*
- sa usiloval o vyrovnanie s poškodeným,*
- nahradil podľa svojich síl škodu spôsobenú trestným činom alebo inak prispel k odstráneniu následku trestného činu,*
- vykonával bezplatne vo voľnom čase spoločensky prospešnú činnosť,*
- sa podrobil liečeniu škodlivej závislosti,*
- sa podrobil vo svojom voľnom čase programu sociálneho výcviku, psychologickému poradenstvu, psychoterapeutickému, vzdelávaciemu, doškolovaliacemu, rekvalifikačnému alebo inému vhodnému programu na rozvíjanie jeho sociálnych zručností a osobnosti mladistvého, ktorý nie je probačným programom.“*

Z vyššie spomínaných trestov, ktoré sú uvedené a definované Trestným zákonom môžeme konštatovať, že v prípade mladistvého sa jedná klasické tresty v penitenciárnej starostlivosti vtedy, pokiaľ je mladistvý vyňatý z rodinného prostredia alebo z prostredia v ktorom žije. Ide teda o trest odňatia slobody v ústave na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých, ochranná výchova v špeciálnych výchovných zariadeniach a niektoré časti výchovných opatrení – písmeno f) a g), vzhľadom na liečenie škodlivej závislosti v liečebniach alebo na psychiatrických oddeleniach a podrobenie sa psychologickým, psychiatrickým šetreniam a sociálnemu výcviku, ktoré vzhľadom na osobitosť dieťaťa sa môžu vykonávať taktiež mimo prostredia mladistvého, v ktorom žije. Ostatné tresty môžeme uviesť ako alternatívne tresty.

## **POJEM TREST A JEHO FUNKCIE V PENITENCIÁRNEJ STAROSTLIVOSTI O MLADISTVÝCH**

Všeobecne možno povedať, že pojem trest v rámci trestnoprávneho systému predstavuje právny následok vynútiteľný právnu (súdnou) mocou jedincovi, ktorý je páchatelom trestnej činnosti.

Charakteristickým znakom trestov je, že delikventovi spôsobujú ujmu, či už ujmu spoločenskú, na majetku, alebo na cti, ktorá ho má následne odvrátiť od ostatných členov spoločnosti, ako aj od páchania ďalšej trestnej činnosti. (Štrkolec, 2022).

Náš Trestný zákon upravuje pojem trest pre dva druhy sankcií. Ide o bipartíciu sankcií. Konkrétne sú to tresty a ochranné opatrenia. V ponímaní tohto príspevku sa budeme zaoberať trestom odňatia slobody pre mladistvých a ochrannými opatreniami vykonávanými v špeciálnych výchovných zariadeniach.

Výkon trestu odňatia slobody sa uskutočňuje v ústavoch na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých s vonkajšou diferenciaciou stupňov stráženia, ale aj s vnútorným diferencovaním. Ide o minimálny, stredný a maximálny stupeň stráženia. V princípe ide o delenie samotných zariadení na minimálny, stredný a maximálny stupeň stráženia, čiže čím väčší stupeň stráženia, tým väčšie obmedzenia. Vnútorné rozdelenie spočíva v delení mladistvých do skupín a oddielov, práve kvôli zvýšeniu efektivity a funkcii reedukácie a samotného zaobchádzania. Cieľom trestu odňatia slobody mladistvému páchatel'ovi je jeho prevýchova v riadneho člena spoločnosti, obnovenie narušených sociálnych vzťahov mladistvého, začlenenie mladistvého do rodinného a sociálneho prostredia, z ktorého pochádza a zamedzenie ďalšej recidívy. Okrem preventívnej funkcie trestu a záujmu na ochrane spoločnosti vstupuje do popredia predovšetkým výchovná funkcia trestu. Pri ukladaní trestu mladistvému je však potrebné prihliadať na to, že jedným z hlavných cieľov trestného práva je ochrana spoločnosti, a preto prílišná tolerancia ku závažnému kriminálnemu správaniu mladistvých nie je na mieste. (Balážová, 2021).

V zásade v rámci trestu odňatia slobody v akomkoľvek zariadení možno konštatovať, že tento typ trestu má základné funkcie:

- **ochranná funkcia trestu**, ktorá má zabezpečiť ochranu spoločnosti pred páchatel'mi trestných činov a zároveň zabrániť odsúdeným v páchaní ďalšej trestnej činnosti,
- **resocializačná funkcia trestu**, ktorej podstatou je pôsobiť na odsúdeného, aby prehodnotí svoj postoj k trestnej činnosti, viesť ho k tomu, aby po ukončení (výkone) trestu odňatia slobody viedol riadny život,
- **preventívna funkcia trestu**, ktorej účelom je odradiť ostatných potenciálnych páchatel'ov od páchania trestnej činnosti a zároveň vyjadriť morálne odsúdenie.

(Romža, 2020).

V prípade trestov pre mladistvých, ktoré nemôžeme nazvať alternatívnymi v prípade nášho Trestného zákona, hovoríme o trestoch odňatia slobody a ochrannej výchove v špeciálnych výchovných zariadeniach, kedy je dieťa/mladistvý vyňatý z prostredia, v ktorom žil doteraz na rozhodnutie súdu. Máme za to, že princípom je odstrániť u dieťaťa nepriaznivé vplyvy prostredia, v ktorom žil a umiestnenie ho do zariadenia, kde mu bude poskytnutá reedukácia a potrebná starostlivosť. V inom prípade ide len o premiestnenie dieťaťa, pri čom cieľom zabrániť recidíve páchanie trestnej činnosti, ochrana spoločnosti pred samotným delikventom a reedukácia a resocializácia mladistvého späť do spoločnosti, ako riadneho občana.

## Štatistické ukazovatele odsúdenia mladistvých v Slovenskej republike za posledných päť rokov

Považujeme za dôležité uviesť štatistické údaje o počte odsúdených mladistvých za posledných päť rokov v Slovenskej republike, nakoľko v rámci ukladania trestu súdom sa pri mladistvých odlišujú najmä zaradením či už do špeciálnych výchovných zariadení alebo ústavov na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých. Máme za to, že dané údaje je dôležité uviesť aj z hľadiska predstavy o pomere trestov a alternatívnych trestov v rámci prepojenia témy príspevku.

**Tabuľka č. 1:** Celkový počet mladistvých vyňatých z rodinného prostredia na základe rozhodnutia súdu za posledných päť rokov v Slovenskej republike.

	Počet odsúdených mladistvých	Počet mladistvých v ústavoch na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých	Počet mladistvých v špeciálnych výchovných zariadeniach	Alternatívne tresty	
<b>2017</b>	4 275	47	2 247	1 981	46 %
<b>2018</b>	4 197	55	2 210	1 932	46 %
<b>2019</b>	4 065	45	2 083	1 937	48 %
<b>2020</b>	3 552	41	1 789	1 722	49 %
<b>2021</b>	3 640	35	1 783	1 822	50 %

Zdroj: vlastné spracovanie na základe Štatistického úradu Slovenskej republiky.

Z tabuľky č.1 môžeme tvrdiť, že do ústavu na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých je umiestnených ročne omnoho menej mladistvých, ako do špeciálnych výchovných zariadení. Prekvapujúcim faktom je aj počet uložených alternatívnych trestov, ktorý dosahuje takmer 50% hodnoty z celkového počtu odsúdených páchatel'ov trestnej činnosti do osemnásť rokov.

## **ALTERNATÍVNE TRESTY V KONTEXTE PENITENCIÁRNEJ STAROSTLIVOSTI O MLADISTVÝCH**

Alternatívne tresty predstavujú jednu z možností v rámci celého systému alternatívneho riešenia páchania trestných činov a ich trestania. Už samotný etymologický význam slova „alternatívne“ hovorí, že ide o voľbu medzi trestom odňatia slobody a niektorým zo skupiny alternatívnych trestov, ktorý by mal byť podľa možností a okolností prípadu aplikovaný na prvom mieste, najmä čo sa týka mladistvých. Ich filozofia vychádza z princípu restoratívnej justície a spočíva v ponechaní odsúdeného na slobode. Súčasne sa mu uložia povinnosti alebo obmedzenia, v rámci Slovenskej republiky ide zväčša o výchovné opatrenia alebo probačný dohľad, ktorých cieľom je pôsobiť proti páchaniu ďalšej trestnej činnosti preventívne, chrániť spoločnosť ako aj uspokojiť záujmy obeti trestného činu. (Kezman, 2022).

V súčasnosti sa v našom platnom právnom poriadku uplatňuje niekoľko druhov alternatívnych trestov. Medzi nimi trest domáceho väzenia, trest povinnej práce, peňažný trest, podmienený odklad výkonu trestu odňatia slobody a podmienený odklad výkonu trestu odňatia slobody s probačným dohľadom.

Typy trestov, ktoré zaraďujeme v rámci legislatívy Slovenskej republiky medzi alternatívne, sme definovali vyššie. Avšak považujeme za potrebné priblížiť zvlášť jeden typ trestu a to podmienený odklad výkonu trestu odňatia slobody s probačným dohľadom, nakoľko pre prácu sociálneho pedagóga je podstatný.

Podmienený odklad výkonu trestu a podmienený odklad výkonu trestu s probačným dohľadom je v osobitných ustanoveniach o stíhaní mladistvých upravený inštitút podmieneného odkladu výkonu trestu a podmieneného odkladu výkonu trestu s probačným dohľadom § 119 TZ. Pri aplikácii týchto dvoch inštitútov musí súd zároveň určiť aj skúšobnú dobu a to v rozsahu jedného až troch rokov, upravuje to § 119 ods. 1 TZ. Pri podmienenom odklade výkonu trestu s probačným dohľadom nad mladistvým vykonáva dohľad probačný úradník, ktorý podporuje jeho výchovu a vzdelávanie, spolupracuje so zákonným zástupcom mladistvého, pomáha mu pri zabezpečení rôznych programov či už liečebných, psychoterapeutických a rôznych iných programov. (Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon).

## **Funkcie alternatívnych trestov v kontexte penitenciárnej starostlivosti o mladistvých**

Základná myšlienka alternatívnych trestov je jednoduchá. Páchateľ ostane na slobode, kde si bude vykonávať trest, ktorý je preňho vhodný, keďže sa predpokladá ukladanie trestu na základe individuality páchatel'a a bude naňho pôsobiť preventívne v kontexte recidívy páchania trestnej činnosti. Dôležitým aspektom je edukačná stránka alternatívneho trestu, ktorá má páchatel'a viesť k nadobudnutiu a upevneniu návykov, postojov, zvykov, ktoré mu majú zabezpečiť vedenie riadneho života občana. Vo všeobecnosti sa za výchovnejšie považuje povinnosť niečo vykonať, ako povinnosť sa niečoho zdržať. (Jufri, Nazeri, Dhanapal, 2019)

Vo väčšine prípadov je podmienkou uloženia alternatívneho trestu ochota páchatel'a spolupracovať. V tomto aspekte sa alternatívne tresty výrazne odlišujú od tradičných trestov. V neodsúdení mladistvého na trest odňatia slobody je možné vidieť dva hlavné aspekty prevencie:

- páchatel' ostáva na slobode, nepretrhnú sa mu sociálne kontakty, môže dochádzať do školy, atď.
- zabráni sa negatívne vplyv u pobytu vo väzení, väzenie je totiž často kriminogénnym faktorom, kde nedochádza k polepseniu páchatel'a, ale skôr naopak, k jeho zhoršeniu.

(Devanda, 2022).

Hlavným cieľom a účelom alternatívnych trestov je teda motivovanie páchatel'a na riadny občiansky život, možnosť a príležitosť individualizovať tresty a nastavenie reedukácie na osobnosť páchatel'a, zapojenie mladistvého do riešenia následkov trestného činu (či už prostredníctvom mediácie, vyrovnania, odškodnenia alebo nahradenia škody) a v neposlednom rade ide o efektívnejšiu prevenciu recidívy páchania trestných činov. Tieto faktory je potrebné dosiahnuť pri zachovaní zákonných nárokov na správnosť a spravodlivosť súdneho rozhodnutia. Rozšírenie možností uplatnenia alternatívnych postupov a alternatívnych trestov umožňuje jednotlivým stranám trestného procesu sa aktívne tohto procesu zúčastniť a posilňuje v nich vedomie zodpovednosti za navrhované riešenie. (Katz, Fondacaro, 2021).

## **KOMPARÁCIA ALTERNATÍVNYCH TRESTOV A TRESTOV ODŇATIA SLOBODY PRE MLADISTVÝCH**

Využívanie alternatívnych trestov sa na základe prijatých právnych predpisov dostáva čoraz viac do popredia a v súčasnosti ešte stále často ukladaný trest odňatia slobody sa tým pádom dostáva do úzadia. V tejto časti chcem poukázať na rozdiely medzi oboma trestami a uviesť, prečo alternatívne spôsoby trestania sú čoraz častejšie využívané.

Tak ako sme definovali vyššie, medzi tradičné tresty pre mladistvých patria tresty, kedy je mladistvý vyňatý z rodinného prostredia alebo prostredia, v ktorom žije. Ide o tresty, ktoré súd ukladá mladistvým v ústave na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých a v špeciálnych výchovných zariadeniach – reedukačné centrá, diagnostické centrá a liečebno-výchovné sanatória. Medzi alternatívne tresty zaradíme tresty pre mladistvých, ktoré sú trest domáceho väzenia, trest povinnej práce, peňažný trest, podmienený odklad výkonu trestu odňatia slobody a podmienený odklad výkonu trestu odňatia slobody s probačným dohľadom. Najväčším rozdielom je teda prostredie, v ktorom mladiství svoje tresty vykonávajú a taktiež dĺžka trestu, nakoľko alternatívne tresty trvajú spravidla kratšie.

Medzi *výhody alternatívnych trestov* môžeme zaradiť napríklad to, že je zachovávaná a zároveň nepretrhnutá väzba s rodinou a s kamarátmi (pokiaľ ho samozrejme rovesnícke skupiny neovplyvňujú negatívne, prípadne spôsobujú recidívu), spoločnosť neodsudzuje takúto osobu morálne, je v rodinnom prostredí, má zabezpečený ako – taký voľný pohyb. Je ale potrebné zdôrazniť, že osoba, ktorej bol uložený trest, či už alternatívny, alebo nepodmienečný je v rovnakej pozícii odsúdeného,

avšak „odsúdený na slobode“ a „odsúdený s väzenským režimom“ je markantný rozdiel. Pobyt vo väzení je vo väčšine prípadov spojený so stratou zodpovednosti odsúdeného za seba samého, za svoje správanie za svoju budúcnosť. Odsúdený po prepustení stráca schopnosť žiť na slobode. To môže viesť k takzvanému „syndrómu otáčavých dverí“, kedy prepustený väzeň vyhľadá taký typ prostredia, v ktorom sa vie pohybovať. Práve na základe týchto skutočností je vhodnejšie ukladanie alternatívnych trestov, ktoré neizolujú človeka od bežnej spoločnosti a nie sú prekážkou pre opätovné začlenenie páchatel'a do spoločnosti. Ďalšou výhodou je, že uloženie alternatívneho trestu dáva odsúdenému šancu odpykať si trest bez negatívnych stránok, oddiaľujú skúsenosť s väzenským prostredím a teda predchádza nežiaducim vplyvom výkonu trestu odňatia slobody a jeho výkon má v neposlednom rade aj nižšie náklady. Nedochádza k pretrhnutiu sociálnych väzieb jedinca s jeho sociálnym okolím, v ktorom žije. **Medzi nevýhody alternatívnych trestov** môžeme zaradiť aj aplikačné problémy v praxi s týmito trestami, ktoré sú: neznalosť zákona, zmena bydliska, zlá informovanosť spoločnosti. Medzi nevýhody alternatívnych trestov by sme ešte mohli pri mladistvých pridať nevhodné rodinné prostredie, v ktorom mladistvý môže vyrastať a nie je vhodné pre mladistvého. Okrem iného môže byť problémom a negatívom aj nepripravenosť rodinných príslušníkov na čiastočnú reedukáciu mladistvého v rodinnom prostredí. (Abouzari, 2019).

Hlavné nedostatky trestu odňatia slobody, najmä krátkodobého trestu odňatia slobody sú nasledovné:

- trest neposkytuje dostatočnú dobu na prevýchovu mladistvého,
- potrestanie páchatel'a odňatím slobody je niekedy neúčinné, najmä u recidivistov,
- na odsúdeného pôsobia negatívne vplyvy väzenského prostredia, taktiež aj kolektívu,
- nie je splnená a funkčná funkcia generálnej a individuálnej prevencie (odstrašujúce účinky sú minimálne a pre páchatel'a ide o prijateľné riziko),
- značné ekonomické náklady na väzenský systém,
- minimálna, až žiadna individualizácia trestu.

(Gavendová, 2021).

Za pozitívum trestu odňatia slobody považujeme to, že mladistvým je poskytovaná kompletná, dlhodobá, starostlivosť o mladistvého, či už v liečebno-výchovnom sanatóriu alebo v diagnostickom centre. Máme na mysli psychologickú, psychiatrickú starostlivosť, pokiaľ mladistvého páchatel'a trestnej činnosti môžeme označiť za nebezpečného pre seba samého alebo pre okolie. Druhým pozitívom je vyňatie mladistvého z rodinného prostredia, ktoré môže naňho pôsobiť negatívne, prípadne byť jedným z dôvodov samotného páchania trestnej činnosti mladistvého.

## ZÁVER

Myslíme si, že pokiaľ ide o pomyselný výber trestov pre mladistvých, aj tradičné tresty aj alternatívne tresty majú svoje výhody a negatíva. Zväčša aj pozitíva a negatíva rôznych typov trestov závisia od individuality mladistvého a samotného prípadu mladistvého páchatel'a trestnej činnosti. Preto máme za to, že každý mladistvý by sa mal posudzovať individuálne, pri čom do popredia by sa mali dať vždy alternatívne tresty vzhľadom na ich individuálny charakter, dĺžku, neprerušenie kontaktov a podobne.



## Literatúra

ABOUZARI, M. 2019. An Analytical Study on Alternative Punishment for Juvenile Delinquency. In *Child Rights Journal*. ISSN 0927-5568, vol. 2, no. 1, p. 133 – 154.

BALÁŽOVÁ, E. 2021. Výkon trestu odňatia slobody osobitých kategórií odsúdených. In *Zborník z online vedeckej konferencie Právne rozpravy on-screen III*. Banská Bystrica : Belianum, ISBN 978-80-557-1932-0, s. 82-96.

CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ SR. 2022. *Štatistická ročenka – Špeciálne výchovné zariadenia*. [online]. [cit. 12.01.2023]. Dostupné na internete: <[https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-vychovne-zariadenia.html?page\\_id=9595](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-vychovne-zariadenia.html?page_id=9595)>.

DATA CUBE. 2021. *Odsúdení v ústavoch na výkon trestu odňatia slobody*. [online]. [cit. 16.01.2023]. Dostupné na internete: <[https://datacube.statistics.sk/#!/view/sk/VBD\\_SK\\_WIN/sk1005rs/v\\_sk1005rs\\_00\\_00\\_00\\_sk](https://datacube.statistics.sk/#!/view/sk/VBD_SK_WIN/sk1005rs/v_sk1005rs_00_00_00_sk)>.

DEVANDA, A. S. 2022. Juvenile Offenders: Judicial Approach and Theories. In *International Journal of Law Managment and Humanities*. ISSN 2581-5369, 2022, vol. 5, no. 1, p. 8 – 15.

GAVENDOVÁ, N. 2021. *Kognitívne-behaviorálni prístupy v praxi pedagoga*. Praha : Grada Publishing, 96 s. ISBN 978-80-271-2501-2.

JURFI, M. – NAZERI, N. B. M. – DHANAPAL, S. 2019. Restorative Justice: an Alternative Process for Solving Juvenile Crimes in Indonesia. In *Journal of Legal Studies*. ISSN 2503-0841, 2019, vol. 6, no. 2, p. 157 – 169.

KATZ, R. R. – FONDACARO, M. R. 2021. Fight, flight, and free will: The effect of trauma informed psychoeducation on perceived culpability and punishment for juvenile and adult offenders. In *Behavioral Sciences and the Law*. ISSN 0735-3936, vol. 39, no. 6, p. 708 – 730.

KEZMAN, K. 2022. Mladistvý páchatel' a alternatívne tresty. In *Zborník príspevkov z 10. ročníka interdisciplinárnej celoštátnej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou : Aktuálne otázky trestného práva v teórii a praxi*. Bratislava : Akadémia policajného zboru. ISBN 978-80-8054-953-4, s. 41 – 49.

ROMŽA, S. 2020. Výkon trestu odňatia slobody v Slovenskej republike, analýza a zhodnotenie právnej úpravy, de lege lata. In *Forenzní vědy, právo, kriminalistika*. ISSN 2533-4387, roč. 5, č. 2, s. 210 – 220.

ŠTRKOLEC, M. 2022. *Úvod do trestného práva procesného*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 87 s. ISBN 978-80-574-0091-2.

Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, 2022. *Ročné výkazy V12 MPSVR SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately 2008-2021*. [online]. [cit. 07.02.2023]. Dostupné na: <[https://www.upsvr.gov.sk/statistiky/rocne-vykazy-mpsvr-sr/rocne-vykazy-v12-mpsvr-sr-o-vykonavani-opatreni-socialnopravnej-ochrany-deti-a-socialnej-kurately-2008-2009-2010-2011.html?page\\_id=77297](https://www.upsvr.gov.sk/statistiky/rocne-vykazy-mpsvr-sr/rocne-vykazy-v12-mpsvr-sr-o-vykonavani-opatreni-socialnopravnej-ochrany-deti-a-socialnej-kurately-2008-2009-2010-2011.html?page_id=77297)>.

Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon.

Zákon č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon).

Zákon č. 550/2003 Z. z. o probačných a mediálnych úradníkoch.

ZBOR VÄZENSKEJ A JUSTIČNEJ STRÁŽE, 2021. Ústav na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých Sučany. [online]. [cit. 16.01.2023]. Dostupné na internete: <<https://www.zvjs.sk/sk/zariadenia/sucany>>.

**Autor:**

Mgr. Alexandra Lengyelová  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave  
Priemyselná 4, 918 43, Trnava  
e-mail: alexandra.lengyelova@tvu.sk

# LINGUISTIC COMPLEXITY AS A DIMENSION OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY: ENGLISH WRITTEN PERFORMANCE OF CZECH SECONDARY TECHNICAL SCHOOL STUDENTS

Tomáš Lorman

## Abstract

*The project focuses on complexity (rather than accuracy) of written production as a measure of L2 proficiency in English. The theoretical part explores how complexity may be assessed while the practical part aims to investigate how complexity in L2 writing may be improved.*

*The practical part employs the methodology of learner corpus research based on contrastive interlanguage analysis (Granger, 1998a) of works written by students at a Czech secondary technical school and A-level essays included in the Louvain Corpus of Native English Essays 'LOCNESS' (Granger, 1998b). This analysis is further supported by application of the New General Service List produced by Lancaster University (Brezina and Gablasova, 2015).*

*The preliminary results show a low level of structural complexity, limited vocabulary range and overuse of frequent words. The results of the analysis are further used as a basis for systematic pedagogical interventions in a longitudinal experimental action research.*

## INTRODUCTION

In 2021, Czech secondary schools found themselves in an unprecedented situation. The state-controlled organization CERMAT ('Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání') withdrew from managing all the parts of the process concerning students' final written works in the Czech state 'maturita' system in English; the written assignments became a part of the so-called 'profile exam', which means that each school was given full freedom to set their own topics, proceedings and criteria of assessment within the framework given by the state legislation on secondary education. For the previous 10 years, the requirements, content and specific tasks in the exam had been set by the state, along with the individual marking procedures which were carried out school-externally. Surprisingly, there were no guidelines on how schools should adjust to this change. The department of foreign languages at the secondary school where this research is carried out decided on and set all the parameters of the final written assignments internally in cooperation with the school management.

It is within this unique situation that this research project aims to explore various aspects of the students' written production. Its results are therefore hoped to inform the design of the school-leaving examination and the assessment criteria applied at the school in question. At the same time, the practical interventions are aimed at improving the students' performance in view of the parameters of the newly designed 'maturita' examination.

The research presented here focuses on complexity (rather than accuracy) of written production as a measure of L2 proficiency in English. The theoretical part of the project explores how complexity may be assessed while the practical part aims to investigate how complexity in L2 writing may be improved. The research employs the methodology of learner corpus research and experimental action research with interventions in the environment of a Czech secondary technical school. The practical application in the form of interventions started in the school year 2022/2023 and is expected to continue in the extent of two years, until May 2024, the month of the maturita exam of the students in the experimental group.

## THEORETICAL PART

### Linguistic complexity

Based on secondary literature, three major components of linguistic complexity can be identified: lexical, grammatical and phraseological complexity, with two dimensions: breadth (diversity of linguistic devices) and depth (sophistication of linguistic devices) (cf. Bulté & Housen 2012, and Paquot 2019). Each of the three components is expected to be present in written English performance of Czech secondary technical school students. Lexical and grammatical variability and sophistication is likely to be restricted due to the proficiency level (CEFR B1-B2), phraseological complexity may also be affected by text-type and length of the texts (given by the Czech ‘maturita’ requirements).

The measurement of linguistic complexity can rely on corpus-assisted methodology. This statistical approach to language is based on structural complexity as a "formal property of texts and linguistic systems having to do with the number of their elements and their relational patterns" (Pallotti, 2014: 118). Language complexity is thus approached in objective, quantitative means as "the number of discrete components that a language feature or a language consists of, and as the number of connections between the different components" (Bulté & Housen, 2012: 24).

Figure 1 summarizes the traditional division of L2 linguistic complexity and also give examples of linguistic complexity measures which may be applied using corpus-assisted methodology (Ibid.).

**Figure 1:** Linguistic complexity (adapted from Bulté & Housen, 2012: 23)

Lexical complexity		Morphological complexity	Syntactic complexity		
Collocational	Lexemic	Derivational	Sentence	Clausal	Phrasal
<b>Examples of linguistic complexity measures</b>					
<b>Syntactic</b>	mean length of clause, subordinate clauses / clauses ratio, frequency of different verb forms, frequency of passive forms, etc.				
<b>Lexical</b>	number of word types, lexical/function words, less frequent/total words, etc.				

### Learner corpus research

Learner corpus research aims to "focus on performance [...] to describe the use of language by learners in actual production" (Gilquin and Granger 2015: 418). Learner language corpora include two distinctive interlinked features – an emphasis on a higher degree of authenticity while maintaining a certain level of control over the content, e.g., "free compositions that are elicited for the corpus but that use procedures exerting very little control" (Nesselhauf 2004, cited in Gilquin and Granger 2015: 419). As for the typology, the corpus which is being constructed in this research may be characterised as a written learner corpus, restricted in terms of genres, monolingual (English), synchronic and local (cf. Granger, Gilquin and Meunier 2015). One of the main advantages of constructing a computer learner corpus is the possibility to "assemble data automatically, [...] to look for trends and patterns that are not readily evident to the naked eye" (Ibid.) – these computer assisted analyses include frequency of specific words, assessing the overall lexical richness (typically broken down into frequency and diversity), errors, lexical bundles and collocations, multi-word verbs, etc. (Ibid.)

### Contrastive interlanguage analysis

The Contrastive Interlanguage Analysis (CIA, Granger 1996) method employs comparison between a learner corpus and a normative reference corpus, which allows to highlight distinctive features of learner language. Before the application of corpora in exploring learner language, the focus of the second/foreign language acquisition research used to be on errors; CIA, however, makes it possible

to identify “cases of under- or overuse, i.e. the use of significantly fewer or more instances of a particular item as compared to the reference corpus” (Gilquin and Granger 2015: 425). The major advantage of employing CIA consists in emphasizing “the issue of the norm – native vs. non-native; novice vs. expert” (Ibid.). More specifically, this method may be used to “identify the proficiency level, L1 background, or task conditions” (Granger, Gilquin and Meunier 2015: 188).

## **CORPORA AND MATERIAL**

The research project presented here currently draws on a contrastive analysis of two corpora – a new corpus of learner language, and an existing reference corpus of native speaker’s written works. Software tools for corpus analysis are used to unify and process the data in a common interface – namely, the online CQPweb interface created by A. Hardie at Lancaster University (2012).

Firstly, launching immediately with the start of the project, English written assignments produced by Czech students of a secondary technical school of transport in Prague have been collected to compile a new corpus of student written works; the written texts have been collected in electronic form, converted to a suitable format (.txt) and morphologically tagged (part-of-speech). The texts have been anonymized (each text is assigned a unique code); for each text, a signed agreement of the student and relevant metadata (the student’s age, year of study, number of years spent learning English, mother tongue, exposure to English and its practical use outside the school environment, etc.) will be stored. The target size of the corpus is 79,200 words (i.e. approximately 330 written assignments). The corpus is designed as a developmental one – by collecting assignments written by the same set of students over a period of two years, it makes it possible to monitor the development of the students’ writing skills in English as a process (rather than an outcome). The corpus is homogeneous with respect to the learners’ age (17-19) and level of English (CEFR B1).

Secondly, the LOCNESS corpus of native English essays is employed in the contrastive analysis – specifically, a sub-corpus comprising British pupils’ A level essays (60,209 words). The corpus was compiled at UCL (Université catholique de Louvain), and is available at <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/locness.html> (Granger 1998).

As a supporting tool, New General Service List (Brezina and Gablasova, 2015), which represents the core vocabulary items in the English language use in the form of a frequency list, is employed. The nature of the list allows identification of words used with higher or lower frequency, and, most importantly, its general focus ensures relevance of application on the students’ written works. Figure 2 summarizes the corpora and the material.

**Figure 2:** Corpora and material

	<b>L2 CZ DEVELOPMENTAL</b>	<b>LOCNESS A-LEVEL</b>	<b>NEW GENERAL SERVICE LIST</b>
<b>Source &amp; description</b>	Czech Secondary Technical School, Prague, L2 learners, 3rd-4th year students' essays, <b>newly</b> constructed over the course of 2 years in the experimental part of the project	The Louvain Corpus of Native English Essays, subcorpus of British A-level essays	Lancaster University, based on a robust comparison of 4 corpora with a variety of corpus sizes and approaches to sampling and representativeness
<b>Level</b>	L2 CEFR B1	native	native
<b>Time</b>	2022-2024	1998	1961-2012
<b>Register</b>	students' essays	pupils' A-level essays	general, universally applicable
<b>Size: tokens</b>	est. 79 200	60 209	2 494 lemmas
<b>No. of texts</b>	est. 330	114	-

## **PRACTICAL PART**

### **Research design – action research, experiment**

The research applies two approaches at the same time:

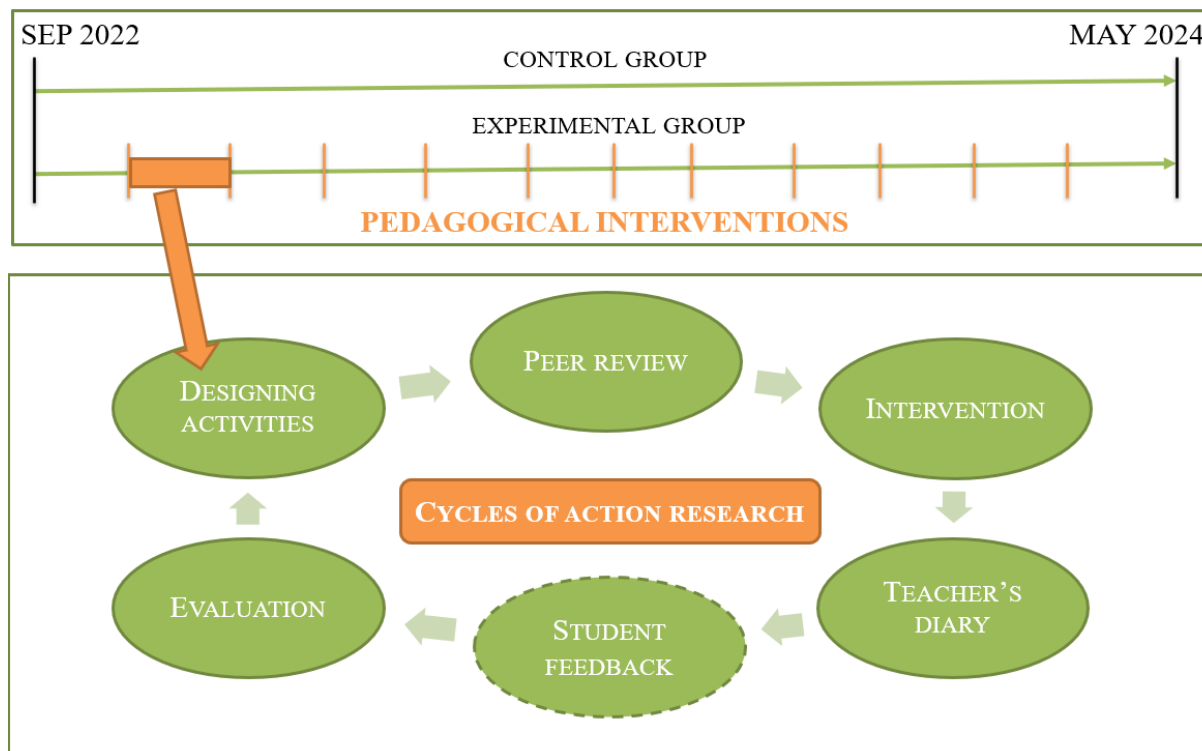
Firstly, the project comprises action research (Gay et al., 2012) with the author of this text in the position of the teacher-researcher. The contrastive analysis of corpus data using corpus-assisted methodology serves as the basis for designing and applying newly constructed teaching materials. In this way, the teacher-researcher is in the unique position of being able to make informed decisions based on the students' needs, which have been identified on the basis of the corpus analysis. New activities based on corpus data have been designed by the author; these activities target various specific areas of linguistic complexity of the students' writing ('systematic pedagogical interventions', cf. Brown, 2007).

Before new activities are applied in class, feedback is collected from the supervisor of this research and, furthermore, in the form of a peer review from a colleague at school – a teacher in the unique position of a person knowledgeable in the system and specifics of the school, but, at the same time, a person who is in no way connected to the class where the action research is carried out. After each intervention, the author also writes a reflective teacher's diary. The action research is planned in the extent of 4 cycles, with three interventions in each cycle and an ongoing evaluation between each of the interventions. This systematic groundwork is further strengthened by relevant student feedback, especially at the end of each cycle.

Secondly, with the intent to measure the impact of the interventions, experimental approach is applied at the same time. When the class was formed in September 2021, it constituted a convenient sample (Gay et al., 2012). Therefore, an independent, objective approach was taken to divide the class into two groups – the experimental group and the control group. In accordance with the methodology of the project, corpus-based methodology was applied to the first texts the students in the class produced, and based on a statistical analysis of several quantitative measures (no. of tokens, mean length of sentence and clause/sentence ratio), the students were divided on the principle of matching with pairs forming the 'closest attainable match' in each group (Ibid.). The teachers in the experimental and the control group have been consulting and adjusting their activities for every single lesson ever since the class was formed in Sep. 2021 and have kept a diary in the form of a spreadsheet with unified content of every lesson taught.

Figure 3 summarizes the principles of the research – both the experimental and the action research aspects of the project.

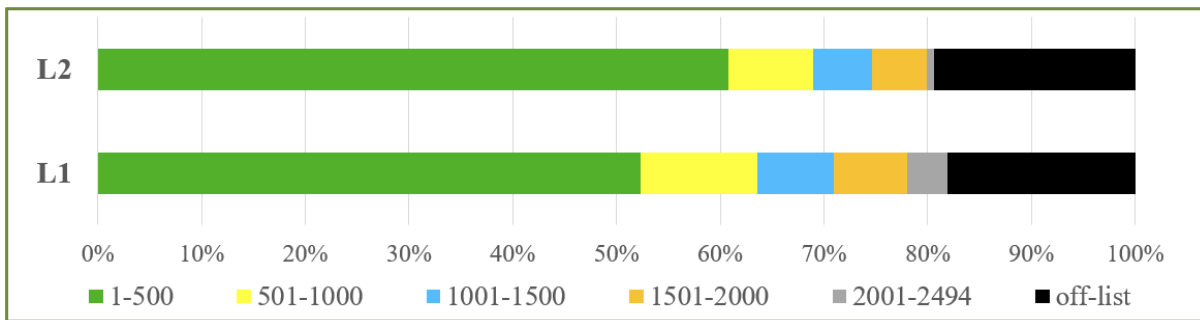
**Figure 3:** The design of the project –action research and experiment, based on Ferrance (2000) and Scrivener (2011).



### Preliminary results – comparison of measures in L1/L2 texts

To demonstrate the corpus-based approach within the limited range of this article, a sample of 10 written works has been chosen, five native (L1) and five Czech learner (L2) English texts. Lexical complexity of learner writing may be demonstrated by the average distribution of word types into frequency intervals based on the New General Service List. Figure 4 shows the results of this analysis. New General Service List (NGSL) divides word types into 5 frequency zones, starting with the most frequent English words (e.g. *now, you, come*, zone 1-500). The word-types used in the native and learner essays were assigned to the NGSL zones (Fig. 4). The comparison highlighted the extent to which Czech learners overuse the most frequent words (zone 1-500), with each of the following zones being narrower, compared to a sample of L1 works. Interestingly enough, the range of off-list words is wider, which may be explained based on a qualitative individual analysis – these contain various learners' errors or typos, which naturally do not occur in the NGSL.

**Figure 4:** Average distribution of word types into frequency intervals (NGSL). Tool: Text profiler, available at <https://www.eapfoundation.com/vocab/profiler/>



Going back to the level of the individual text, the application of the NGSL is demonstrated on a sample of L2 student text in Pic. 1. The colour of the highlight of each word corresponds to the zones in Fig. 4. Notice that the text does not comprise any major grammatical mistakes, which would impede comprehension; its level of lexical complexity, however, is low, as shown by the proportion of the green zone (i.e. the most common) words in the text. It is such results as those illustrated by Picture 1 that justify this research targeting complexity (rather than accuracy).

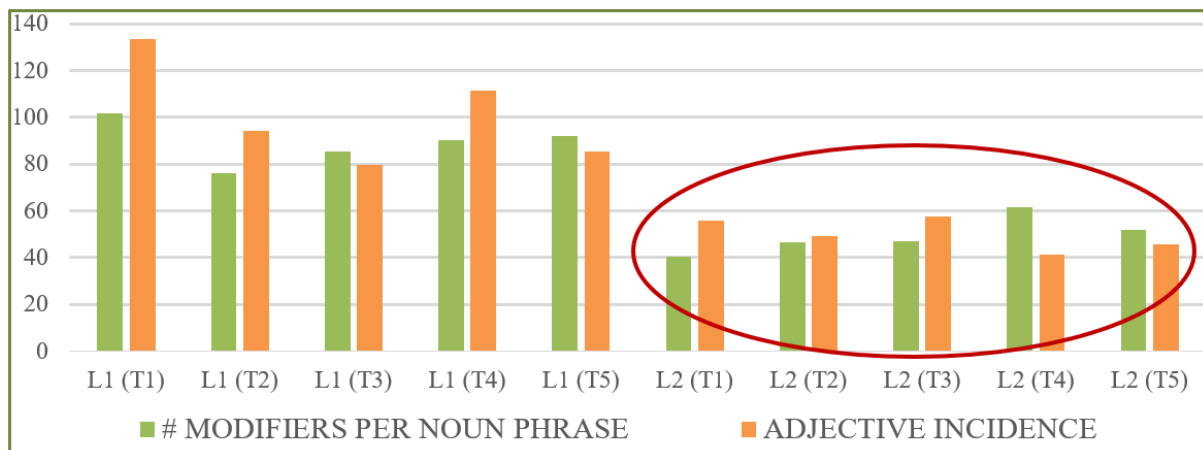
Hello Susan, **how are you doing?** **I am very glad that you are coming to** Czech Republic. **We are looking forward to seeing you.** **I am going to pick you up at** Prague **airport.** **you will be staying in my sister's room,** **because she is not living with us** anymore. **You should take with you a** toothbrush **and of course your clothes.** **Everything else we can give you.** **While you will be here,** **we are going to have an exchange student from** America **that is going to stay with us.** **I would like to tell you,** **my favorite traditions from our country.** **The first one and the best one for me is** **eating** carp **with** potato salad. **It is so** delicious, **you are going to love it,** **I am sure of it.** **The second one is that we sing** carols, **which is very funny,** **because most of us can't sing very well.**

**Picture 1:** Example of processed L2 text with frequency highlights. Tool: Text profiler, available at <https://www.eapfoundation.com/vocab/profiler/>

Syntactic complexity may be illustrated on the same sample of ten texts. Contrastive corpus analysis revealed that the frequency with which L1 and L2 writers integrate adjectives in their texts constitutes one of the major differences between the native speakers and learners. Figure 5 shows that L1 writers use adjectives more frequently (adjective incidence), and employ them as modifiers in noun phrases to a larger extent than L2 learners do.

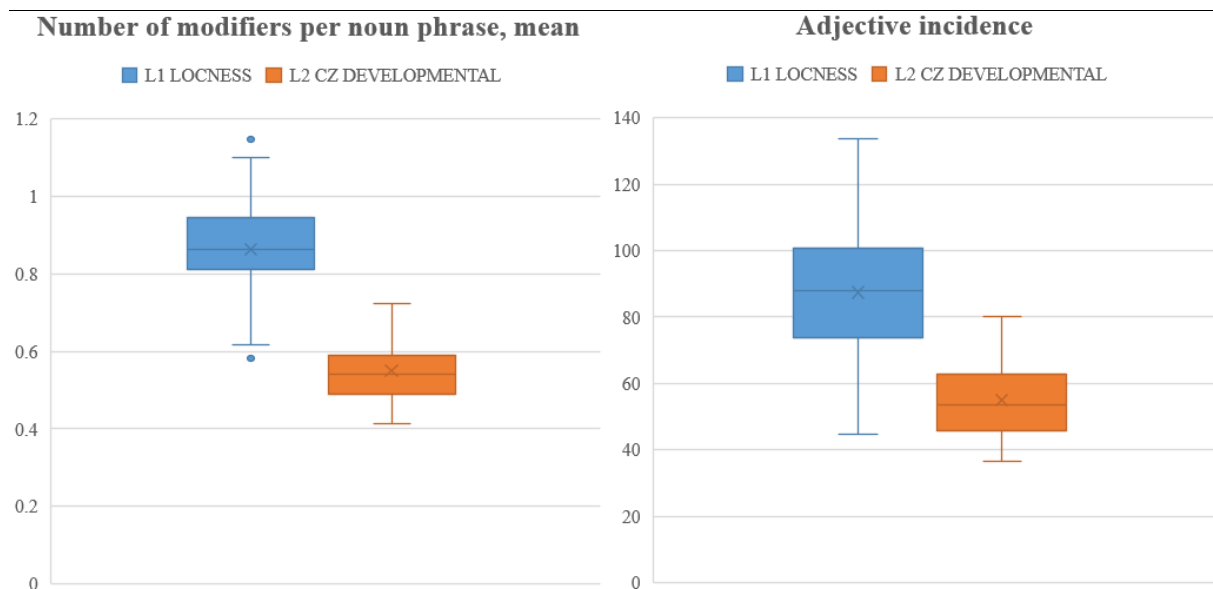


**Figure 5:** Analysis of 2 (out of 106 available) measures, the use of adjectives. Tool: CoH Metrix 3.0, available at <http://141.225.61.35/CohMetrix2017/>



The two measures – number of modifiers per noun phrase and adjective incidence – were then applied to the whole sample of L1 and L2 writing available, i.e. 30 written works by the students from the L2 class (written before the first intervention, and serving therefore as a pre-test in the experiment) and all of the 114 of the A-level essays in the LOCNESS corpus. The comparison of the two datasets is plotted in the form of boxplots in Graph 1. The results confirm the tendencies indicated by the small ten-text sample, namely the low incidence of adjectives, and their underuse in noun phrases in the L2 data, compared to L1 writing. One of the first interventions therefore targeted the use of adjectives by the L2 learners.

As the two examples above illustrate, contrastive corpus-assisted quantitative analysis of selected lexical and/or grammatical phenomena makes it possible to identify and confirm specific areas in which L1 and L2 texts differ with respect to structural complexity. The results serve as a starting point of a qualitative analysis which then leads to the formulation of pedagogical intervention targets.



**Graph 1:** Analysis of 2 measures (standardised values) on the whole set of available data. Tool: CoH Metrix 3.0, available at <http://141.225.61.35/CohMetrix2017/>

## SYSTEMATIC PEDAGOGICAL INTERVENTIONS – AN EXAMPLE OF AN ONLINE-BASED ACTIVITY

The quantitative analysis presented in the preceding section identified the lower frequency of adjectives and their underuse in noun phrases as significant factors contributing to the lower level of structural complexity of L2 writing. The comparison with NGSL then made it possible to single out the adjectives pertaining to the 1-500 zone (i.e. the most common words) in the individual L2 written works. At this stage, the 100-million-word British National Corpus was used as a source of data. The teacher-researcher employed the theoretical approach of pattern grammar (Hunston and Francis, 2000) to identify less common adjectives which native speakers frequently use in the same patterns with the same functions as the common adjectives found in learner writing. The adjectives and sample sentences from the British National corpus were used to design activities, such as shown in Pic. 2, in which L2 students could practise using more complex lexis (i.e. a broader range of less common adjectives).

In the activity in Picture 2, the sentences on the right are extracted from the texts written by the students in the experimental group, and formatively used to form feedback and set new learning targets for the students – at the same time, the students observe which adjectives they overuse and expand their vocabulary by exploring possible alternatives in the same context. Notice how crucial the context is in each of the examples, e.g., when the writer is comforting the reader in the sentence *Don't worry about the flight. It'll be EASY!*, the possible alternatives for the same position (*safe, okay, alright*) are not, strictly speaking, synonyms, but they serve the same function. Similar activities were designed to target adjective incidence, etc.

fancy	historic	It will be a BIG surprise.	There will be lots of GOOD food.
okay	fresh	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
delicious	excellent	<input type="text"/>	<input type="text"/>
beautiful	total	Don't worry about the flight. It'll be EASY!	We are going for a walk around the OLD town.
complete	alright	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
ancient	safe	<input type="text"/>	<input type="text"/>
medieval	pleasant	For my sister I have a NICE winter coat.	
elegant		<input type="text"/> <input type="text"/>	
		<input type="text"/>	

**Picture 2:** Example of an intervention activity on the platform Wordwall. Instructions: Replace the adjectives (IN CAPITALS) with other suitable words without changing the function of the sentence.

## CONCLUSION

The aim of this article was to illustrate how the corpus-based approach to learner production may allow the teacher-researcher to highlight and target specific areas of linguistic complexity, thus helping them to perform the essential task of their profession – making informed decisions based on a thorough assessment of their students' needs. Using the example of the area of adjectives, it was

shown how, working their way from the general selection of an area to focus on, the teacher-researcher continues with this approach all the way to the frequency of the individual adjectives used by the students, up to the selection of alternatives attested in actual use documented in general language corpora, and to designing activities for the students.

This action research will continue until the students take their final written exams as part of their 'maturita' comprehensive examination, which is expected to take place in May 2024. To illustrate other areas which this project will focus on, the use predicative adjectives, relative pronouns, or agentless passive constructions may be named as some of the relevant future targets.

## Literature

BREZINA, V. and D. GABLASOVA. 2015. Is There a Core General Vocabulary? Introducing the New General Service List. In *Applied Linguistics*. vol 36, no. 1, p. 1 – 22. ISSN 0142-6001.

BROWN, D. H. 2007. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd Edition. Pearson Education ESL, ISBN 978-0136127116.

BULTÉ, H. 2012. Defining and Operationalising L2 Complexity. In: HOUSEN, A., F. KUIKEN and I. VEDDER, eds. *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. John Benjamins Publishing Company, p. 21 – 46. ISBN 978-9027213068.

FERRANCE, E. 2000. *Action Research* [online]. Providence : Northeast and Islands Regional Educational Laboratory, [accessed 2023-01-25]. Available at: doi:10.26300/a3k2-4v50

GAY, L. R., G. E. MILLS and P. AIRASIAN. 2012. *Educational Research: Competences for Analysis and Application*. 10th Edition. Pearson, ISBN 978-0132613170.

GILQUIN, G. and S. GRANGER. 2015. Learner language. In BIBER, D. and R. REPPEN, eds. *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Cambridge University Press, p. 418 – 435. ISBN 978-1108744355.

GRANGER, S. 1996. From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In: AIJIMER, K., B. ALTENBERG and M. JOHANSSON, eds. *Languages in contrast: Papers from a Symposium on Text-based Cross-linguistic Studies, Held in Lund, Sweden, 4-5 March 1994*. Lund University Press, p. 37 – 51. ISBN 978-0862384333.

GRANGER, S. 1998a. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In: COWIE, A. P., ed. *Phraseology. Theory, analysis, and applications*. Oxford: Clarendon Press, , p. 145 – 160. ISBN 978-0198294252.

GRANGER, S., G. GILQUIN and F. MEUNIER. 2015. *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge University Press, ISBN 978-1107041196.

HUNSTON, S. and G. FRANCIS. 2000. *Pattern Grammar. A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. London and New York: John Benjamins Publishing Company, ISBN 978-9027222749.

NESSSELHAUF, N., ed. 2004. Learner corpora and their potential for language teaching. In: SINCLAIR, J. McH. *How to use corpora in language teaching*. John Benjamins Publishing Company, p. 125 – 152. ISBN 978-1588114914.

PALOTTI, G. 2015. A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*. vol. 31, no. 1, p. 117 – 134. ISSN 0267-6583.

PAQUOT, M. 2019. The phraseological dimension in interlanguage complexity research. *Second Language Research*. vol. 35, no. 1, p. 121 – 145. ISSN 0267-6583.

SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd Edition. Macmillan Education, ISBN 978-0230729841.

### **Tools and Corpora**

ASTON, G. and L. BURNARD. 1998. *The BNC Handbook: Exploring the British National Corpus with SARA*. Edinburgh University Press, ISBN 978-0748610556.

GRANGER, S. 1998b. The computer learner corpus: A versatile new source of data for SLA research. In GRANGER, S. *Learner English on Computer*. Routledge, , p. 3 – 18. ISBN 978-0582298835.

HARDIE, A. 2012. CQPweb - combining power, flexibility and usability in a corpus analysis tool. *International Journal of Corpus Linguistics*. vol. 17, no. 3, p. 380 – 409. ISSN 1502-5462. Available at: DOI:10.2478/icame-2014-0004

MCNAMARA, D. S., A. C. GRAESSER, P. M. MCCARTHY and Z. CAI. 2014. *Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press, ISBN 978-0521137294.

SMITH, S. 2013. Vocabulary Profiler. *EAP Foundation* [online]. 2022-11-13 [accessed 2022-01-25]. Available at: <<https://www.eapfoundation.com/vocab/profiler/>>

### **Autor:**

Mgr. Tomáš Lorman  
Katedra anglického jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
Celetná 13, 116 39 Praha 1, Česká Republika  
email: tomas@lorman.cz  
ORCID: 0009-0006-3825-1595

# PREZENTÁCIA VÝTVARNO – EDUKAČNÉHO PROJEKTU A JEHO APLIKÁCIA DO VYUČOVACIEHO PROCESU V RÁMCI ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY

Erika Miklóšová

## Abstrakt

*Príspevok oboznamuje čitateľa s výtvarno - edukačným projektom, ktorý má potenciál byť aplikovaný do vyučovacieho procesu. Projekt čerpá z kurikula predmetu Prvouka a využíva prístup výučby zo zážitkovej pedagogiky.*

## ÚVOD

Text predstavuje výtvarno - edukačný projekt, ktorý je realizovateľný v externých/extrémnych priestoroch akéhokoľvek environmentu - Novej divočiny, podľa M. Zemkovej má Nová divočina veľmi širokú definíciu (2009, s. 152).

## NOVÁ DIVOČINA A ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Podľa Zemkovej sa v posledných rokoch začína hovoriť o fenoménu „Novej divočiny“. Tá však nie je onou divočinou, ktorej volanie pociťoval Jack London či Seton a iní zakladatelia „woodcraftu“, ale ani Máchá v podvečer prvého mája. Nová divočina nepredstavuje hlboký vodopád ani roklinu ani romanticky skákajúcu laň s jej druhom. Naopak „nová“ divočina je často čosi, čo by väčšina ľudí na prvý pohľad ani neklasifikovala ako „prírodu“.

Zemková ďalej tvrdí, že s ústupom človeka z krajiny a rýchlo sa meniacimi životnými rytmami a potrebami sa odvíjajú aj krajinné zmeny. Krajinu „rozkrájali“ diaľnice, sídla sa rozliezajú a vytvárajú nové štruktúry štvrtí. „Skutočná príroda“ je starostlivo chránená a konzervovaná podľa najlepšieho ochranárskeho vedomia a svedomia a opatrená výstražnou tabuľou. Opustené miesta, ktoré nie sú ani parkom, sídlom, či „prírodou“ však nie sú prázdne a pusté. Tíško ich kolonizovali rastliny a zvieratá a my zrazu na jar žasneme nečakane nad rozkvitnutými šípkovými kríkmi, či záplavou vlčieho maku na násypoch lemujúce diaľnice. To je teda - ona - nepozvaná, trochu ufúľaná kráska z periferie, oblečená z vietnamského trhoviska, len z toho, čo zostalo pri odpadkových košoch - Nová divočina... (M. Zemková, 2009, s. 152).



**Obrázok 1:** Ukážka Novej divočiny podľa M. Zemkovej, Zdroj: <https://doczz.cz/doc/21641/7-kr%C3%A1sa--krajina--p%C5%99%C3%ADroda-ii>

Neupravené a zabudnuté plochy tu boli vždy a väčšinou boli vnímané ako negatívny dôsledok toho, že niekto niečo zanedbal. Avšak záleží na uhle pohľadu. Týmto javom sa môže stať všetko, čo nám stojí za to - záleží len na tom, na čom komu záleží, a ktorý priestor/miesto si vyberieme (M. Zemková, 2009, s. 152).

V našom výskume pracujeme v teréne lesa, do ktorého v rámci edukácie aplikujeme zážitkovú pedagogiku. Zážitková pedagogika (place - based pedagogy) sa vyznačuje tým, že nepoužíva tradičné školské vyučovacie pravidlá (frontálna výuka, či výuka v triede), ale zapája žiaka do vyučovacieho procesu, napr. v rámci vychádzky a pedagóg a žiak sú si seberovní. Učia sa navzájom na základe aktivít, činností, ktoré reagujú na problém miesta (vyučovanie zapája všetky ľudské zmysly žiaka), teda využíva holistický prístup. Žiak sa učí a memoruje na základe zážitku. Podľa B. Wattchow je to taktiež prístup citlivý k priestoru (place - responsive approach). V nasledujúcej kapitole predstavíme konkrétne diela, ktoré vzniknú v priestore lesa a ktoré budú súčasťou vyučovacieho procesu v rámci zážitkovej pedagogiky (place - based pedagogy).

Pedagógovia v rámci výberu vyučovacích tém v rámci zážitkovej pedagogiky (place - based pedagogy) by sa nemali vyhýbať témam politiky, ekológie a ekonomiky, ktoré môžu ohroziť budúcnosť miesta. Pedagógovia a študenti sa musia tiež zaoberať týmito skutočnosťami (B. Wattchow, 2011, s. 120). Samozrejme témy sú upravované podľa veku účastníkov výučby.

## VÝTVARNO - EDUKAČNÝ PROJEKT CHÔDZA

Projekt „Chôdza“ (Walking), miesto Kostolná pri Dunaji, les. Výtvarno - edukačný projekt „Chôdza“ mapuje priestor dediny, konkrétne priestor lesa, kde sa žiaci ZŠ zapájajú pomocou interaktívnych hier do vyučovacieho procesu. Autorka aj pomocou ilustračných záberov oboznámi čitateľa s projektom pod názvom „Chôdza“.

Zároveň sú umelecké diela súčasťou interaktívnych hier, na ktorých vznik a verejnú prezentáciu autorka článku dostala štipendium (projekt bol formou štipendia podporený z verejných zdrojov Fondom na podporu umenia).

Chôdza je aktivita, ktorá spája medzi sebou všetky objekty. K jednotlivým objektom je možné sa dostať chôdzou. Objekty (pod projekty), ktoré tu vznikli v rámci projektu „Chôdza“, alebo ktoré reagovali na priestor lesa alebo rieky Malý Dunaj sú nasledovné: veľkoformátové maľby pod názvom „Črepiny budúcnosti“, pracujú (autorka ich premaľováva) s nájdeným odpadovým materiálom (sklo, úlomky kachličiek, črepiny) z okolitej krajiny.



**Obrázok 2:** „Črepiny budúcnosti“, 2022 - 2023, Zdroj: Mgr. art. Miklóšová Erika

Ďalší výstup je keramický objekt „*Hommage a l 'arbres*“ (Pocta stromom), ktorý autorka rozmiestnila v priestore lesa, kde bola časť stromov v rámci revitalizácie lesa vyrúbaná.



**Obrázok 3:** „*Hommage a l 'arbres*“ (Pocta stromom), 2022 - 2023, Zdroj: Mgr. art. Miklášová Erika

Ďalší výstup "*Krmítko pre zvieratá, krmítko pre dušu*" predstavujú obrazy, ktoré boli o toto krmítko opreté a zahaľovali ho, nakoľko sa autorka snažila týmito obrazmi zamaskovať zdroj obživy pre lesné zvieratá, prevažne pre srny a zajace. Zmysel tejto práce spočíval v tom, že sa autorka rozhodla poskytnúť útočisko pre tieto zvieratá a zároveň kultúrny zážitok pre obyvateľov lesa a lesníkov, ktorí zvieratá chodia kŕmiť. Je to nezvyčajný nápad, ale tento objekt by fungoval ako dizajnerský objekt, ktorý by mohol mať niekoľko funkcií naraz. Funkciu útulne - útočisko (aj) pre človeka, nakoľko seno, ktoré miestni poľovníci dávajú do kŕmidiel je veľmi mäkké a pohodlné. Zároveň tvorí aj funkciu galérie, kde by obrazy tvorili prístrešok (spojené obrazy v tvare A majú formu sedlovej strechy), a zároveň by ponúkali dočasnú "strechu nad hlavou" a krmítko by fungovalo ako dočasný nočľah pre človeka a miesto pre kŕmenie lesných zvierat.



**Obrázok 4:** „*Krmítko pre zvieratá, krmítko pre dušu*“, 2022 - 2023, Zdroj: Mgr. art. Miklášová Erika





**Obrázok 5:** „Krmítko pre zvieratá, krmítko pre dušu“, 2022 - 2023, Zdroj: Mgr. art. Miklášová Erika



**Obrázok 6:** „Krmítko pre zvieratá, krmítko pre dušu“, 2022 - 2023, Zdroj: Mgr. art. Miklášová Erika

Predposledný výstup je „*Útulňa*“ - už riadne vybudovaný priestor pre náhodného okoloidúceho, avšak tento priestor spĺňa aj funkciu altánku/galérie pre školy, kde sa žiaci ZŠ v rámci rôznych predmetov môžu vzdelávať. Útulňa ponúka krátkodobý, ale funkčný priestor s ambíciami vzdelávania sa pre školy (Materská škola v Kostolnej pri Dunaji alebo Základná škola v Kráľovej pri Senci).





**Obrázok 7:** „Útulňa“, 2022 - 2023, Zdroj: Mgr. art. Miklášová Erika

Posledný projekt je *"Mólo"*, ktoré sa nachádza pri brehu Malého Dunaja, neďaleko obce Kostolná pri Dunaji. Spĺňa funkciu móla, odkiaľ je možné pozorovať okolitú krajinu, prípadne zaznamenávať tieto zmeny formou kresieb, malieb a fotografií.



**Obrázok 8:** „Mólo“, 2022 - 2023, Zdroj: Mgr. art. Miklášová Erika

Úlohou tohto projektu je zapojiť formou zážitkovej pedagogiky malých návštevníkov lesa (2. ročník ZŠ) a poukázať im na možnosti ako sa v lese vzdelávať a tráviť voľný čas so svojimi rodičmi. Nakoniec aj umenie môže byť súčasťou zážitkovej pedagogiky, keďže sa odohráva v prírode. Téma prírody je veľmi dobre známa z dejín umenia, krajinomalba je jeden zo žánrov, ktoré sú doteraz atraktívne pre výtvarníkov.

Ale pedagógovia so skúsenosťami so zážitkovou pedagogikou poukazujú aj na fakt, že by bola nesmierna škoda počas zážitkovej pedagogiky (place - based pedagogy), napríklad počas prechádzky či splavu (starší študenti) netematizovať krajinu v politickom, ekonomickom a ekologickom kontexte, ktoré mohli/ by mohli ovplyvniť budúcnosť krajiny (B. Wattachow and M. Brown, 2011, s. 120).

Samozrejme úlohy pre adeptov treba vyberať podľa vekovej kategórie a náročnosti, aby dokázali pochopiť princíp a zmysel zážitkovej pedagogiky (place - based pedagogy) a nie ich týmto spôsobom odstrašiť, či nebudaj spôsobiť traumu z miesta. K jednotlivým žiakom a k priestoru treba pristupovať citlivo (place - responsive) a vybrať vhodné načasovanie (timing) úlohy a vhodný príbeh (story). V našom prípade to budú témy, ktoré ponúka predmet Prvouka a miesto les.

## PRÍPRAVA NA PRÁCU S UNIVERZÁLNYM TERÉNOM

Veľmi dobre vystihujú túto prípravu do terénu pomocné otázky podľa B. Wattchow a M. Brown (2011, s. 192) v knihe „*A Pedagogy of Place*“ Otázky týkajúce sa k scitlivovaniu vnímania miesta (place - responsiveness) v rámci zážitkovej pedagogiky (place - based pedagogy).

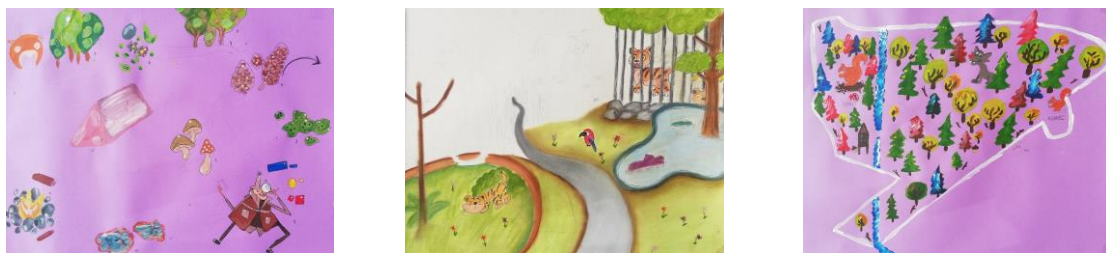
- *Čo sa nachádza na tomto mieste?* (What is here in this place?). Čo tu môžeme nájsť prostredníctvom našich zmyslov a nášho doterajšieho poznania. Pomocou akých prostriedkov zostaneme vnímavý, pozorný, reagujúci na priestor počas našej prítomnosti. Kto (zo živej aj neživej prírody) tu žije? Kto je závislý od tohto priestoru? Akú minulosť mal tento priestor, ako sa zmenil a ako sa zmení v budúcnosti (predpoklady zmeny).
- *Čo nám toto miesto dovoľí robiť?* (What will this place permit us to do?). Aké negatívne skúsenosti nesie toto miesto so sebou. Kto je zodpovedný za toto miesto. Ako sa môžeme uistiť, že naše skúsenosti neprehľbia ešte viac tieto negatívne skúsenosti tohto miesta. Ako môže naša aktivita pomôcť tomuto miestu.
- *Čo môžeme urobiť prostredníctvom tohto miesta?* (What will this place help us to do?). Ako nás toto miesto „dobíja“ v priebehu zotrvania v ňom. Aké zadanie navrhujeme, ktoré s týmto priestorom skôr harmonizuje, než by ho mal negovať.
- *Ako je tento priestor prepojený s mojím domovom?* (How is this place interconnected with my home place?). Ako je tento priestor ovplyvnený s priestorom môjho domu. Ako je môj domov ovplyvnený s týmto priestorom. Môžeme nájsť spoločné zážitky medzi týmto priestorom a naším domovom. Sú tu spôsoby ako preskúmať a poznať tento priestor, ktoré nás nasmerujú k prvej pôvodnej otázke: Čo sa nachádza na tomto mieste.

## NÁVRHY AKTIVÍT V LESE PODĽA ŽIAKOV SUP

Les ponúka neskutočné množstvo inšpirácie a možností na spoluprácu pre rôznorodé vekové kategórie detí a študentov. Autorka sa sústredila na vekovú kategóriu detí zo ZŠ a ďalšia kategória nebola vekovo limitovaná, čiže to bol divák navštevujúci výstavu, nakoľko išlo o bežného diváka a teda v tomto prípade aj návštevníka lesa (v tomto prípade prebiehal vstup do lesa ako vstup do galérie, nakoľko sa v lese nachádzali umelecké diela).

Do tohto projektu autorka pozvala žiakov 2. ročníka SUP Bratislave, ktorí mali vymyslieť interaktívne hry (vymyslieť akou formou motivovať žiakov 1. stupňa ZŠ), do daného priestoru lesa v Kostolnej pri Dunaji. Pracovali s google maps a s rôznymi výtvarnými technikami. Stredoškólači dostali inštrukcie, čo sa v lese nachádza (poľovnícka chata, krmítka pre zvieratá...), s akými určitými témami môžu pracovať s deťmi ZŠ. Ďalej dostali inštrukcie, aké hry by dokázali zaujať malého diváka (podľa manuálu od Terezy Říčanovej v knihe „*Průvodce obrazy světa*“) a zároveň pracovať aj s objektmi nachádzajúcimi sa v lese (s dielami, ktoré tu vznikli, a na ktoré autorka článku dostala štipendium od FPU).

Žiaci využívali ako motivačný moment pre žiakov 2. ročníka príbeh (story), hru alebo rozprávku alebo vymyslenú postavu/ maskota, ktorý žiaka previedol pomocou príbehu v reálnom priestore a v čase (H. Klváčková, 2014). Príbeh sa podľa doteraz zistených zozbieraných úloh väčšinou týka histórie, detskej hry, fauny a flóry miesta alebo mytologického príbehu, ktorý môže byť vymyslený alebo nadväzuje na tradíciu priestoru (miesta). Nižšie sú k dispozícii ukážky niektorých prác žiakov SUP, ktoré ilustrujú ich návrhy. Odozvy na tieto zadania boli veľmi pozitívne.



**Obrázok 9 - 11:** Žiacke návrhy na interaktívne hry v priestore lesa, Zdroj: Mgr. art. Miklášová Erika

## ZÁVER

Záverom by autorka podľa B. Wattchow (2011, s. 126) chcela poskytnúť praktické informácie ako takúto „outdoor“ náučnú cestu (journey) navrhnuť pre žiakov a na čo klásť dôraz.

- byť samostatný (be self - propelled)
- využívanie miestnych zdrojov
- využívanie nízko energetického vybavenia, ľahko dostupné a lacné
- nájsť si čas a pochopiť lokálnu históriu a ekológiu miesta, ktoré je súčasťou okolia
- poskytnúť návrh „outdoor“ vzdelávania, ktorí by študenti v budúcnosti mohli používať ako šablónu pre jednotlivé vychádzky/výpravy
- nezamerať sa na riziko ako spôsob učenia sa, ale vnímať ho okrajovo a rátať s ním ako spôsob výzvy (challenge)

Byť prítomný v čase a na mieste a sústrediť sa na miesto, ktorého sme súčasťou je veľmi dôležité, aby sme sa dokázali učiť na základe vlastného zážitku, bez sprostredkovateľských kanálov, ktoré sú neporovnateľné s priamym kontaktom.

## Literatúra

BERGEROVÁ, X. 2013. *Malý príbeh farby*. Senica : RECO, 63 s. ISBN 978-80-89462-08-7.

BROWN, M., WATTCHOW, B. 2011. *A Pedagogy of Place*. Clayton, Victoria Australia : Monash University Publishing, 214 s. ISBN 978-0-9806512-4-9.

ČARNÁ, D. 2011. *Michal Kern*. Bratislava : GMB, 214 s. ISBN 978-80-89340-35-4.

JIRÁSEK, I. 2019. *Zážitková pedagogika. Teorie holistické výchovy (v přírode a volném čase)*. Praha : Portál, 265 s. ISBN 978-80-262-1485-4.

KLVÁČKOVÁ, H. *Přírodovědná vycházka jako forma zážitkového učení* [online]. Olomouc, 2014 [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/5bvxy/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

ŘÍČANOVÁ, T. 2016. *Obrazy světa*. Praha : BaoBab, 190 s. ISBN 978-80-075-1504-48.

Valachová, D. 2021. Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení [online]. In *Hranice neformálneho vzdelávania. Teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok*. Banská Bystrica: Malena. 2021 Zborník textov z cyklu webinárov. 1. Vyd. s. 43 – 61. ISBN 978-80-570-3097-3. [cit. 17. február 2023], Dostupné na internete:

<[https://www.fedu.uniba.sk/uploads/pics/Zborni\\_\\_k\\_Hranice\\_neforma\\_\\_lneho\\_vzdelava\\_\\_vania\\_2021.pdf](https://www.fedu.uniba.sk/uploads/pics/Zborni__k_Hranice_neforma__lneho_vzdelava__vania_2021.pdf)>

ZEMKOVÁ, M. 2009. Nová divočina v Praze - její biodiverzita a estetika. In *Kráska, krajina, příroda II*. Brno : Masarykova univerzita, 168 s. ISBN 978 - 80 - 210 - 4890 - 4. [cit. 17. február 2023], Dostupné na internete: <<https://doczz.cz/doc/21641/7-kr%C3%A1sa--krajina--p%C5%99%C3%ADroda-ii>>

**Autor:**

Mgr. art. Erika Miklóšová

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

e-mail: erika21miklosov38@gmail.com

Školiteľ: doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.

# OBNOVA DÍLA SKLADATELE JANA THENYHO A JEHO VYUŽITÍ V HUDEBNÍ PEDAGOGICE

Boris Nykl

## Abstrakt

*Příspěvek je zaměřen na obnovu hudebního díla Jana Thenyho, skladatele přelomu 18. a 19. století. K tomu, aby dílo bylo možné číst, kriticky zhodnotit a provádět, je třeba provést jeho transkripci. Tento proces podléhá vlastním zákonitostem vycházejícím z poznatků zejména notografických a historických. Zpracovaný notový zápis je dále analyzován dle postupů komplexní analýzy uměleckého, a v tomto případě hudebního díla. Tato analýza je opřena o kvalitativní zkoumání vlastností díla jakožto uměleckého artefaktu a jejím výsledkem je estetické zhodnocení díla. Odtud vychází i navazující hodnocení pedagogické a umělecko-interpretacní, od něhož se odvíjí pedagogická a umělecká interpretace. Poté je možno přikročit k výzkumu pedagogickému, zaměřenému na uplatnění zpracovaného díla v hudební pedagogice. Příklady výzkumné práce a koncept následného výzkumu jsou součástí příspěvku.*

## ÚVOD

Česká hudba 18. a 19. století a především oblast venkovských kantorů je tématem obsahově velmi bohatým a nesmírně zajímavým. Díky velkému množství kvalitních hudebníků aktivních ve skladatelské činnosti totiž v tomto období vznikl obrovský počet skladeb, přičemž mnoho z nich se provozuje dodnes. Typickým zástupcem a ideálním příkladem české kantorské školy je Jakub Jan Ryba a jeho Česká mše vánoční. Značná část kantorské tvorby se však buď nedochovala, nebo je do dnešní doby stále neprobádána. Díky badatelské činnosti se ale postupně daří především farní sbírky zkoumat, a znovuobjevovat tak více či méně kvalitní hudební díla, o nichž doposud nebyly známy žádné bližší údaje.

## SOUČASNÝ STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

### Jan Theny a jeho dílo

Bádání převážně ve farních archivech s cílem obnovit zapomenutou tvorbu je v dnešní době poměrně časté a pro hudební pedagogy či vědce tématem aktuálním. Jedním z takových nezpracovaných archivů, které nabízejí příležitost k dalšímu bádání, je farní notový archiv v moravském městě Frenštát pod Radhoštěm. Na tomto místě na přelomu 18. a 19. století působily dvě regionálně významné osobnosti. Konkrétně to byli Václav Mýtný, autor Valašské mše jitřní, a Jan Theny. Ten se do podhůří Beskyd přistěhoval z Jaroměře a vykonával zde kněžskou službu až do své smrti v roce 1828. Současně však tvořil hudební kompozice, zejména pak díla figurální (Nykl, 2021, s. 30-32). Ve své disertační práci se zabývám právě tématem liturgické hudby na přelomu 18. a 19. století ve Frenštátě pod Radhoštěm se zaměřením na adventní a vánoční tvorbu místního skladatele Jana Thenyho a jejím významem pro současnou hudební pedagogiku. Již při zpracování své bakalářské práce (Nykl, 2019) jsem přímo ve frenštátském farním notovém archivu objevil sbírku, v níž se nachází i díla Jana Thenyho, přesněji několik opisů jeho děl. Thenyho dílo je dle dostupných informací dochováno taktéž v Českém muzeu hudby, kam bylo převezeno z Jaroměře. Nicméně Thenyho kompozice aktuálně ještě nejsou zpracovány.

## **Přehled známých dochovaných děl Jana Theyho (Nykl, 2021, s.31)**

### **Pange lingua in B**

- Concerto in D (instrumentální)
- Te Deum in D
- Oratorium Messe in C
- Pange lingua pastor
- Requiem in Dis (č. 1)
- Offertorium in C
- Vespere Weynachten
- Requiem in Dis (č. 2)
- Offertorium Pastorale
- Alma Redemptoris Pastorale
- Missa Natalis
- Vespere Sabato Sancto
- Vespere in C
- Salve Regina

## **METODOLOGIE A CÍLE PRÁCE**

### **Metodika a cíle výzkumu**

V rámci své výzkumné činnosti sleduji několik cílů. Prvním je samotné zpracování a spartace vybraných dochovaných Theyho děl, což povede k zpřístupnění a dostupnosti provádění Theyho tvorby. Kromě spartace a kompletizace vybraných vánočních děl je dalším z cílů i velmi podstatná hudební analýza, která umožňuje správné uchopení tvorby, opravu případných chyb, další práci s notovým materiálem či jeho úpravy potřebné pro možnost co nejširšího využití (např. transpozice) a vůbec komplexní porozumění hudbě Jana Theyho a s tím spojenou i následnou poučenou interpretaci díla. Zároveň je cílem této práce využít takto spartovaná a analyzovaná díla k všeobecnému rozšíření povědomí o doposud neznámém českém skladateli prostřednictvím koncertní produkce či kvalitních hudebních nahrávek. Právě znějící hudba je podstatným prostředkem k následnému pedagogickému výzkumu.

### **Transkripce, kompletace a spartace**

Kantorská tvorba obecně je nejen v rámci oboru hudební pedagogiky velmi cenný materiál, který lze komplexně analyzovat a sledovat v něm najednou několik různých aspektů, stejně tak jej následně pedagogicky či umělecky hodnotit a interpretovat. Objeví-li se v rámci bádání v notových archivech zapomenuté dílo, na úvod veškeré výzkumné činnosti v tomto oboru je nutné nejprve realizovat transkripci a kompletaci pramenů dochované tvorby, která bývá uschována v archivech ve formě originálních rukopisů nebo starých opisů. Právě notografické odlišnosti mohou být pro neodbornou veřejnost při snaze o obnovu zapomenuté tvorby skladatelů výrazná a mnohdy i neřešitelná komplikace. Originální rukopisy a opisy jsou často jednak špatně čitelné, obsahují dobový notový zápis, netradiční již nepoužívané značky, zároveň se v takových materiálech mohou vyskytovat i chyby. Badatel s patřičným hudebním vzděláním a jistou mírou hudebního citu je ale schopen drobné nesrovnalosti v zápise rozpoznat a opravit v duchu celkové kompozice. Je běžné, že se vlivem různých okolností část některého partu notového zápisu nedochovala. Při zkompletování materiálů a realizované spartaci je taktéž možný zásah badatele do kompozice a prostor pro jeho vlastní tvůrčí činnost pro ucelení celkového díla.

Transkripce, kompletace, spartace a digitalizace jsou zásadním předpokladem k možnosti případné interpretace a vůbec k praktickému oživení dané tvorby. Teprve po prepisu a kompletaci vybraného díla a po následném provedení komplexní analýzy lze provádět s tvorbou další úkony, ať už interpretační, či výzkumné.



Obrázok 1: Jan Theny, Alma Redemptoris Pastoralis, ukážka originálneho zápisu sopránového partu

Adagio

Al-ma Re-dem-pto - ris Ma-ter, quae per - vi-a cae-li por - ta ma - nes, et stel-la  
 ma - ris, suc - cu - rre ca - den-ti suc - cu - rre ca - den-ti sur - ge-re qui cur-at, po - pu-lo

Obrázok 2: Jan Theny, Alma Redemptoris Pastoralis, ukážka transkripce sopránového partu

### Umělecké dílo, artefakt, projekt

Analýza uměleckého díla chápaného jako celku vychází z analýzy uměleckého artefaktu jakožto materiálního nositele uměleckého textu. Text uměleckého díla je konečné uspořádání různých uměleckých znaků a je již finální, neměnný. Samotný notový zápis plní roli pouze prototextu, jedná se o fixovaný projekt uměleckého díla, který slouží jako návod k realizaci daného zápisu. Notový zápis lze tedy považovat za soubor potenciálních možností, jak dílo umělecky interpretovat. Umělecké dílo lze vnímat jako esteticky komunikovaný artefakt, neboli soubor všech možností konkrétních realizací uměleckého projektu a jejich recepcí. Umělecké dílo ve své podstatě existuje jako soubor komunikačních možností, které jsou vždy realizovány sociálně historicky a individuálně psychologicky, díky čemuž samotné dílo není nikdy ukončeno a nelze tedy jeho analýzu považovat za absolutní. (Kulka, 1986, s. 19-20)

### Komplexní analýza uměleckého díla

Při analýze uměleckého díla je potřeba věnovat se nikoli pouze artefaktu, nýbrž i nahlízet na jeho tvůrce a recipienty ve smyslu společensko-historických faktů a psychologických subjektů. Rozbor takového díla by měl reagovat na zvláštnosti uměleckého díla a plynule přecházet od abstrakce ke konkretizaci, od analýzy k syntéze, od dedukce k indukci. Věnujeme-li se tedy analýze uměleckého díla, snažíme se o jeho hlubší poznání. Proces poznávání lze dle Kulky (1986, s. 21) rozdělit na dvě základní fáze. Deskripce, kde popisujeme dané dílo, a interpretace, v rámci které již dílo



vysvětlujeme. Komplexní analýza si klade za cíl o co nejhlubší rozbor a učinění obrazu daného uměleckého díla.

*„Cílem komplexní analýzy je postihnout, rozebrat a vysvětlit vše smysluplné, co lze z uměleckého díla na procesu jeho tvorby a recepcce identifikovat. To znamená, že dílo analyzujeme v jednotě tvorby a recepcce. Rozbor pak přirozeně zahrnuje různé momenty filozofické, estetické, historické, sociologické, psychologické a další.“* (Kulka, 1986, s. 22)

Kulka (1986, s. 22) ve své knize zároveň definuje 4 základní fáze komplexní analýzy:

- recepcce díla bez přítomnosti analytické intence a utvoření si celkového estetického dojmu
- popis jednotlivostí, prvků, rovin, vrstev, dimenzí
- hledání souvislostí mezi nimi
- interpretace díla a syntéza organického celku

Dle uvedeného schématu nejprve dochází ke konzumaci a prvotnímu vnímání díla. Následuje příprava analýzy, která se skládá z obecné historiografické a sociologické přípravy, stejně tak i z umělecko-historické přípravy (např. biografie tvůrce, umělecko-historický kontext, společensko-kulturní kontext), sémiotické a archetypové přípravy. V dalším kroku dochází k parciální analýze, tedy např. sémantická, obsahová, formální, stylistická či genealogická analýza. V další fázi pak přichází na řadu komplexní popis díla v dimenzi tvůrce – artefakt – vnímatel a následná komplexní interpretace díla, která umožní komparaci s jinými uměleckými díly v dobovém kontextu. Na základě předchozích kroků lze pak realizovat finální kritické zhodnocení a zařazení díla do kulturně-historického kontextu.

Uvedené schéma je uspořádáno dle logické návaznosti, nicméně v různých případech může být uspořádání pochopitelně pozměněno. (Kulka, 1986, s. 23)

### **Pedagogická a umělecká interpretace**

Realizace transkripce, kompletace a následné komplexní analýzy hudebního díla umožní s materiálem dále pracovat, přičemž logickým vyústěním je umělecká či pedagogická interpretace. Uskutečněná umělecká interpretace je zároveň vhodným prostředkem a cenným materiálem pro pedagogickou interpretaci, tedy využití komplexně analyzovaného díla v rovině pedagogické. (Michalová, 2003)

### **UKÁZKA REALIZOVANÉ ANALÝZY VYBRANÉHO DÍLA JANA THENYHO**

Uvedení do kulturně-historického kontextu stejně jako základní informace o skladateli jsou uvedeny v úvodu tohoto příspěvku. Tato ukázka slouží pro vhled do praktické komplexní analýzy liturgické tvorby Jana Thenyho, konkrétně mariánské antifony dle výše uvedených postupů. Tato skladba doposud nebyla umělecky interpretována.

#### **Alma Redemptoris Pastorale – Jan Theny**

Alma Redemptoris Pastorale je vokálně-instrumentální zpracování mariánské antifony Alma Redemptoris Mater (Rodičko boží vznešená). Mariánská antifona je dle organologa Ondřeje Můčky (2009) krátký až středně dlouhý hudební útvar, který vytváří jakýsi rámeček při zpěvu žalmů. Přívlastek „mariánská“ pak konkretizuje textové zaměření a věnování k počtě Panny Marie. Právě tyto antifony se postupem času začaly užívat bez zpěvu žalmů samostatně. Typickými příklady mariánské antifony jsou Ave Maria (Zdrávas Maria), Salve Regina (Zdrávas královno) nebo právě Alma Redemptoris Mater.



## Originální text modlitby a její překlad

Originální latinský text:

„Alma Redemptoris Mater, quae pervia caeli porta manes, et stella maris, succurre cadenti, surgere qui curat, populo; tu quae genuisti, natura mirante, tuum sanctum Genitorem. Virgo prius ac posterius, Gabrielis ab ore sumens illud Ave, peccatorum miserere.“

Český překlad:

„Slavná Spasitele Matko, všem přístupná nebes jasná brána a hvězdo mořská, přijď na pomoc lidu, protože chce povstat ze svých vin. Vždyť jsi porodila – ať žasne celý svět – svého Tvůrce přesvatého, Panno věrná a neporušená, Gabrielovým Ave s úctou pozdravená, s hříšníky měj slitování.“ (Kodet, 2012)

## Rozbor díla

Kněz Jan Theny zhudebnil známou mariánskou antifonu, přízviskem „pastorale“ specifikoval zaměření svého díla. Pastorální, pastýřská či vánoční tvorba je pro skladatele tzv. české kantorské školy typická. Theny v kompozici využil celý původní latinský text modlitby, některé části pro potřeby hudební gradace a zdůraznění frází využíval opakovaně. Toto dílo je zástupcem figurální hudby, tedy liturgické vokálně-instrumentální tvorby. Skladatel zvolil obsazení tříhlasého pěveckého sboru (soprán, alt, bas) a komorního orchestru ve složení dvou klarinetů, dvou lesních rohů, dvojích houslí a varhan. V krátkém úseku zároveň zapsal i dva ženské sólové party, které přináší do kompozice v hudbě velmi potřebný kontrast. Varhaní part je zapsán dobově, tedy formou číslovaného basu. Theny lesní rohy využívá nejen v této antifoně, nýbrž i v dalších kompozicích, z čehož lze jednoznačně předpokládat zastoupení těchto instrumentalistů a nástrojů na frenštátském kůru. Naopak smyčcová sekce je v Thenyho tvorbě zastoupena pouze dvěma houslovými party. Kontrabasový part by se mohl shodovat s varhanním, na titulní straně díla se však s dalšími nástroji nepočítá. V tomto případě se jedná o typický dobový prvek, jen stěží lze tedy konstatovat, jestli zde s kontrabasovým využitím frenštátský skladatel počítal. Sborový part byl v původním zápise zaznamenán odděleně, tedy samostatné party soprán, altu a basu. Každý hlas ve svém příslušném klíči. V originálních partech nenajdeme ani zápisy dynamiky, což je taktéž ve shodě s dobovou praxí.

## Rozbor jednotlivých partů

Při hudební analýze jednotlivých instrumentálních či vokálních partů lze sledovat mnoho hudebních výrazových prostředků. Je důležité všimnout si jednotlivých melodických a rytmických zpracování, která můžeme vzájemně porovnávat. Lze tak vyzorovat úvodní doprovodnou melodickou linku v prvních klarinetových a houslových partech, zatímco druhé party tvoří pouze harmonický rytmicky nezajímavý doprovod. Po několika taktech však dojde k rytmickému sjednocení. V mezihře naopak opět Theny využil odlišného rytmického provedení jednotlivých klarinetových i houslových partů. V místech sólového zpěvu klarinety vůbec nehrají, housle naopak tvoří jednoduše vedený dvouhlasý doprovod. Celkově housle plní úlohu figurační, kdy pomocí šestnáctinových běhů navozují radostný a slavnostní charakter.

The image shows a musical score for two clarinets. The tempo is marked 'Adagio'. The top staff is labeled 'C klarinet' and the bottom staff is also labeled 'C klarinet'. The music is in 3/4 time. The first clarinet part features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the second clarinet part provides a rhythmic accompaniment with quarter and eighth notes.

Obrázok 3: Alma Redemptoris Pastorale, ukážka klarinetového partu



Obrázok 4: Alma Redemptoris Pastorale, ukážka houslového partu

Varhanní part má pouze doprovodnou roli. Je poměrně nenáročný, bez rytmických zvláštností. Basová linka je vedena po základních akordických tónech, a skladbě tak dodává řád, strohost a klid. Housle a klarinety naopak melodičnost a zdobnost. Dle zaznamenaného varhanního partu lze dílo jednoznačně označit za klasicistní.



Obrázok 5: Alma Redemptoris Pastorale, ukážka varhanního partu

Lesní rohy Thyeny využil zejména pro zdůraznění těžkých dob, což společně s varhanním partem vnáší do kompozice jasnost a řád. Rytmičky jsou party sjednoceny a plní pouze harmonickou funkci.



Obrázok 6: Alma Redemptoris Pastorale, ukážka partu lesních rohů

### Zásadní rysy kompozice

Theny zvolil slavnostní úvod, přinášející hlavní melodický motiv. Po úvodu pak další dvě hudebně klidnější části, nástrojovou mezihru, sólové výstupy a sborový závěr.

Adagio

The image shows a musical score for the beginning of the 'Alma Redemptoris Pastoral'. It features ten staves: two for Clarinet (C klarinet), two for Bassoon (C diskantový lesní roh), Soprano (Soprán), Alto (Alt), Bass (Bas), Organ (Varhany), and Harpsichord (Housle). The tempo is marked 'Adagio'. The lyrics are in Latin: 'Al - ma Re - dem - pto - ris Ma - ter, quae per - vi - a cae - li por - ta ma - nes, et stel - la ma - ris, suc - cu - rre ca -'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamics.

**Obrázok 7:** Alma Redemptoris Pastoral, ukážka úvodní části partitury

V oblasti harmonického rozboru lze konstatovat, že skladatel využíval především základní harmonické funkce, zejména tóniku a dominantu. V průběhu skladby dochází k modulaci z původní tóniny C do G a následně opět do původní tóniny. V závěrečné části se vyskytuje i mollový akord, který kompozici dila v rámci harmonie obohacuje

### Porovnání s ostatními díly

Mariánské antifony byly na přelomu 18. a 19. století velmi často zhudebňovány, stejně tak vznikala díla s pastýřskou tematikou. Přímo antifonu Alma Redemptoris Mater zhudebnilo mnoho Thenyho současníků, kantorů. (Nykl, 2019, s. 38) Tuto kompozici tak lze označit za typickou a zařadit ji mezi klasická dobová figurální liturgická díla.

### PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Výzkumná činnost této práce je zaměřena na adventní a vánoční tvorbu zapomenutého frenštátského skladatele Jana Thenyho z období přelomu 18. a 19. století a specifikace jeho významu či možnost využití jeho tvorby v rámci hudební pedagogiky. Jelikož jsem se Thenyho tvorbě a celkově i frenštátské farní hudební sbírce již dříve věnoval v rámci předcházejícího studia, prvotní zhodnocení jeho vánočních děl a stejně tak i celkového přínosu Jana Thenyho jakožto skladatele bylo učiněno. Avšak i přes veškerou snahu o objektivní zhodnocení a reflexi tvorby z odborného pohledu se bezpochyby jedná o převážně subjektivní názor jednotlivce, který je jistě i ovlivněn v rámci individuálního vnímání hudebních preferencí. Vzhledem k faktu, že se v současnosti a ani v nedávné minulosti dle dostupných informací Thenyho tvorbě kromě mě nikdo aktivně nevěnuje, je tento subjektivní názor ve své podstatě ojedinělým materiálem pro objektivní stanovení hypotéz.

Výzkumná část této disertační práce bude tvořena dotazníkovým šetřením v řadách interpretů, hudebních pedagogů a posluchačů. Cílem pedagogického výzkumu je zhodnocení Thenyho tvorby, zjištění pedagogického potenciálu a přínosu tohoto skladatele.

Design výzkumného šetření se skládá z níže uvedených etap:

- studium pramenů a hudební analýza
- studium odborné literatury a stanovení metodologie výzkumu
- realizace výzkumného šetření, tvorba dotazníku, specifikace výzkumných otázek a následná spolupráce s vybranými vzorky respondentů
- hodnotící etapa – sběr a analýza dat

Na základě analýzy a vyhodnocení získaných dat dojde k potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz. Výsledky výzkumu umožní zhodnocení Thenyho tvorby a uvede do souvislosti význam autora nejen dle regionálních specifíků, ale taktéž dle úrovně hudebního vzdělání.

## ZÁVĚR

V příspěvku je představeno téma a metodologie výzkumu, kterému se věnuji v rámci svého doktorandského studia na PedF UK v Praze. Východiskem pro výzkum je sběr notového materiálu a dalších potřebných informací, zejména ale studium dochovaných pramenů ve frenštátském farním notovém archivu s konkrétním zaměřením na místního skladatele Jana Thenyho. Při důkladném zkoumání byla vybrána díla *Vespere zu Weihnachten*. Právě jejich transkripci se v současnosti dále věnuji. Po dokončení transkripce bude vybraná tvorba i komplexně analyzována a dále využita k pedagogickému výzkumu formou dotazníkového šetření. Pod mým vedením zároveň probíhá průběžná interpretační příprava několika různorodých pěveckých těles, a to k případné koncertní realizaci a umělecké interpretaci děl Jana Thenyho. Tito interpreti budou taktéž vhodnými respondenty pro plánovaný pedagogický výzkum. V případě kvalitní hudební kompozice je reálná taková varianta vzniku dostupného zvukového záznamu, která by byla nesmírně cenným materiálem pro popularizaci daného tématu nejen na Frenštátsku. Nahrávka by navíc mohla sloužit i jako názorná ukázka a pomůcka v hudební pedagogice.

## Literatura

KULKA, J. 1986. *Komplexní analýza uměleckého díla*. Díl 1. Praha : SPN – pedagogické nakladatelství, 93 s.

MŮČKA, O. 2009. *Mariánské modlitby, písně a antifony*. Katolický týdeník [online]. Brno : Katolický týdeník, [cit. 2023-03-01]. Dostupné na internete: <<https://www.katyd.cz/clanky/marianske-modlitby-pisne-a-antifony.html>>

KODET, V. 2012. *Slavná Spasitele matko*. Vojtěch Kodet [online]. Praha : 2012 [cit. 2023-03-01]. Dostupné na internete: <<https://vojtechkodet.cz/modlitby/marianske/nejznamejsi-marianske-modlitby-antifony-a-hymny-cesky-a-latinsky/slavna-spasitele-matko>>

NYKL, B. 2021. *Frenštátští skladatelé – ozvěny minulosti v současné hudební výchově* : Diplomová práce. Praha : Univerzita Karlova, 162 s.

NYKL, B. 2019. *Liturgická hudba na přelomu 18. a 19. století ve Frenštátě pod Radhoštěm* : Bakalářská práce. Praha : Univerzita Karlova, 56 s.

MICHALOVÁ, E. 2003. *Hudba vo svetle pedagogiky*. e-Pedagogium [online]. Olomouc : 2003, ISSN 1213-7499. [cit. 2023-3-6]. Dostupné na internete:  
<<http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek06.htm>>

**Notový materiál**

THENY, J. *Alma Redemptoris Pastoralis*. Opis. Frenštát pod Radhoštěm : archiv kostela sv. Martina. 15 s.

**Autor:**

Mgr. Boris Nykl  
Katedra hudební výchovy  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze  
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha, Czech Republic  
[borisnykl@gmail.com](mailto:borisnykl@gmail.com)

# ROZVÍJANIE KOMUNIKÁCIE DETÍ S HYDROCEFALOM V RANOM VEKU V INTENCIÁCH ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA

Mária Olejárová

Bibiána Hlebová

## Abstrakt

*Prezentovaný príspevok sa zaoberá problematikou rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v ranom veku. Klinický obraz hydrocefalu je variabilný, preto hovoríme o symptomatických poruchách reči. Cieľom príspevku je teoretické spracovanie poznatkov problematiky narušenej komunikačnej schopností detí s hydrocefalom v ranom veku a návrh riešenia výskumu orientovaného na možnosti rozvíjania komunikačných zručností týchto detí. Design výskumu je navrhovaný ako kvalitatívno-quantitatívna štúdia orientovaná na troch respondentov v ranom veku (od 26 – 36 mesiacov) s diagnózou postnatálny hydrocefalus so zavedeným shuntom a možnosťou absolvovania intenzívnej intervencie po dobu piatich dní v týždni počas šiestich mesiacov, ktorý bude prezentovať experimentálnu skupinu. Kontrolnej skupine respondentov bude zodpovedať podobný design výskumu, avšak bez možnosti intenzívnej intervencie. Výstupom z výskumu bude návrh metodiky zameranej na podporu komunikačných zručností detí s hydrocefalom v ranom veku aplikovateľný v špeciálnopedagogickej praxi.*

## ÚVOD

Význam včasnej intervencie spočíva predovšetkým v zrení centrálného nervového systému (CNS) a neuroplasticite, v dôsledku čoho je možné dosahovať zmeny v klinickom obraze diagnózy. Hydrocefalus je jednotka, ktorá zahŕňa rôzne ochorenia, ktorých konečným výsledkom je zväčšenie mozgových komôr, a to čiastočne alebo úplne. Z celého vývinového spektra venujeme bližšiu pozornosť možnostiam rozvoja komunikácie detí s hydrocefalom v ranom veku. Komunikácia je najdôležitejším faktorom určujúcim úroveň sociálnych vzťahov a podporuje rozvoj psychických procesov, stavov a vlastností. Už malé dieťa túži upútať pozornosť, vyjadriť svoje potreby, prania, pretože iba tak môžu byť saturované náležitým spôsobom a v dostatočnej miere.

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Pojem hydrocefalus v detskom veku označuje patologický stav, pri ktorom sa vo vnútrolebkovom priestore nadmerne hromadí mozgovomiechový mok (Kolarovszki, 2020). Príčinou môže byť *obštrukcia likvorových ciest* – vzniká obštrukciou cirkulácie mozgovomiechového moku v komorovom systéme mozgu; *nadprodukcia likvoru* – vzniká abnormálnou tvorbou mozgovomiechového moku; *porucha vstrebávania mozgovomiechového moku* – vzniká, ak nie je dostatočne vstrebávaný mozgovomiechový mok (Lipina, Paleček, 2004). Fyziopatológia hydrocefalu spočíva v dynamike cirkulácie mozgovomiechového moku. Následné nahromadenie a zastavenie mozgovomiechového moku pri hydrocefale narúša vývin mozgového a komorového systému. Deti a dospelí, ktorí trpia vrodenným alebo získaným poškodením mozgu, zvyčajne zažívajú rozptýlené poškodenie, ktoré zasahuje mnohé oblasti mozgu (Oliviera et al., 2016). Hydrocefalus v detskom veku je pomerne variabilný, v nadväznosti na rôznorodú etiológiu sa odlišuje aj následná klinická symptomatológia. Vo všeobecnosti sa hydrocefalus prejavuje do 2 rokov skôr makrokrániou, nad 2 roky viac symptomatológiou (Kuniaková a kol., 2019; Kahle a kol., 2015; Venkataramana, 2011). V nasledujúcej tabuľke ponúkame stručný prehľad klinických prejavov hydrocefalu v závislosti od veku.

**Tabuľka 1:** Hydrocefalus z hľadiska klinických prejavov a veku (Jakubec, 2001)

Vek	Klinické prejavy
Deti do 1 roka	zvracanie, zlé prijímanie potravy, neúmerné zväčšenie hlavy, výrazná žilová kresba na hlave, napätá fontanela, apatia, znížená aktivita, poruchy pohľadu hore, príznak „zapadajúceho slnka“
Staršie deti	poruchy pohľadu hore, znížená mentálna kapacita, zvracanie, hromadenie na očnom pozadí, bolesti hlavy, veľká hlava, apatia, nestabilná chôdza, neobratnosť, poruchy videnia, príznak „puknutého hrnca“
Dospelí	ranné bolesti hlavy, triáda u NTH: apraxia chôdze, demencia, inkontinencia moču

Klasické chápanie hydrocefalu ako výsledku obštrukcie objemového toku mozgovomiechového moku sa vyvíja smerom k modelom, ktoré zahŕňajú dysfunkčné mozgové pulzácie, poddajnosť mozgu a novo charakterizované mechanizmy transportu tekutiny. Hydrocefalus má mnoho príčin. Vrodený hydrocefalus, ktorý najčastejšie zahŕňa stenózu akveduktu, je spojený s génmi, ktoré regulujú rast a vývin mozgu. Hydrocefalus môže byť aj získaný, väčšinou v dôsledku patologických procesov, ktoré ovplyvňujú odtok tekutiny z komôr, funkciu subarachnoidálneho priestoru alebo poddajnosť mozgových žíl (Kahle a kol., 2015). Klinické prejavy hydrocefalu závisia hlavne od doby vzniku a formy nástupu (Drake, 2008). Forma nástupu je významným determinantom reakcie mozgového tkaniva, ktoré vedie k fyzickej adaptácii, zmene pružnosti a určuje chemické a biologické zmeny vrátane plasticity neurónov (Penn, Linninger, 2009). Možnosti liečby zahŕňajú shunt a endoskopické prístupy, ktoré by mali byť individuálne prispôbené dieťaťu. Dlhodobé výsledky u detí, ktoré podstúpili liečbu hydrocefalu, sú rôzne. Pokroky v zobrazovaní mozgu, technológiách a pochopení patofyziológie by mali v konečnom dôsledku viesť k zlepšeniu liečby hydrocefalu (Kahle a kol., 2015). Prehľadnú klasifikáciu hydrocefalu ponúkame v tabuľke 2, ktorá je vytvorená na základe štúdia odbornej literatúry (Kolarovszki, 2020; Kolarovszki, 2013; Tomek a kol., 2012; Vybíhal, 2011; Ambler, 2004; Seidl, Obenberger, 2004; Lipina, Paleček, 2004).

**Tabuľka 2:** Klasifikácia hydrocefalu (vlastné spracovanie)

Klasifikácie hydrocefalu	Typ hydrocefalu	Príčina
Podľa miesta obštrukcie	komunikujúci (neobštrukčný hydrocefalus)	blokáda je v žilovom systéme alebo v subarachnoidálnom priestore
	nekomunikujúci (obštrukčný hydrocefalus)	blokáda je v systéme mozgových komôr
	hyperprodukčný hydrocefalus	vzniká abnormálnou tvorbou mozgovomiechového moku
Podľa ontogenézy	obštrukčný hydrocefalus	vzniká prekážkou cirkulácie mozgovomiechového moku v systéme mozgových komôr
	hyporezorpcný hydrocefalus	vzniká v prípade, že mozgovomiechový mok nie je dostatočne vstrebávaný
	kongenitálny hydrocefalus	
Podľa času vzniku	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hereditálny (dedičný)</li> <li>• získaný intrauterinne</li> </ul>	vzniká v prenatálnom období vývinu dieťaťa
	postnatálny hydrocefalus (získaný pri pôrode)	vzniká v priebehu života dieťaťa
Podľa hodnoty intrakraniálneho tlaku	hypertenzný hydrocefalus	
	normotenzný hydrocefalus	špecifický forma komunikujúceho hydrocefalu, prejavuje sa rozšírením komorového systému
Podľa formy nástupu	akútny (dni)	
	subakútny (týždne)	
	chronický (mesiace, roky)	
Podľa miesta, kde sa mozgovomiechový mok zbiera	vnútorný	mozgovomiechový mok sa hromadí v mozgu a v príľahlých mozgových komorách
	vonkajší	mozgovomiechový mok sa hromadí okolo mozgu

Ak by sa hydrocefalus rozvinul masívne, dochádzalo by k poruchám kognitívnych funkcií, problémom s koncentráciou, zmenám správania, mentálnemu, telesnému, sluchovému či zrakovému postihnutiu. Prítomná môže byť hypertenzia, bradykardia, nepravidelné dýchanie, epilepsia, vývinové poruchy, sociálne deficity, narušený psychomotorický vývin, psychiatrické poruchy, narušená komunikačná schopnosť (NKS) (Zahl et al., 2018; Venkataramana, 2011; Muenchberger et al., 2006).



## Narušená komunikačná schopnosť v ranom veku

U detí s hydrocefalom existuje riziko NKS vzniknutej na podklade poškodenia CNS. Klinický obraz hydrocefalu je variabilný, preto sú prítomné symptomatické poruchy reči.

Prvé roky v živote dieťaťa v sebe nesú veľký potenciál, ktorý väzí v zrení a vysokej miere plasticity CNS, ktoré úzko súvisia s procesom učenia. (Esteves et. al., 2021; Gabard-Durnam, Mc Laughlin, 2020; Thompson, Steinbeis, 2020; Cicchetti, 2015; Gervain, 2015; Staudt, 2010; Bischof, 2007; Knudsen, 2004 a pod.). LeDoux (2003) in Joja (2013) na základe analýzy viacerých štúdií uvádza, že mozog dojčaťa sa mení vždy, keď sa učí niečo nové, a že práve táto zmena mu ďalej pomôže získavať nové informácie. Prvé roky sú najdôležitejšie nie preto, že by nebola šanca na regeneráciu, ale preto, že informácie a schémy osvojené v tomto období sú základom pre ďalšie učenie.

Trvalé a prechodné poškodenia spôsobené mozgovými príhodami, nádormi, úrazmi hlavy a hydrocefalom sú dobrým príkladom na pochopenie fungovania kompenzačného procesu po fokálnom alebo širšom poškodení (Oliveira et al., 2016; Price, Friston, 2002). Mnohí autori poukazujú na to, že mozog má schopnosť prispôbovať kognitívne a motorické schopnosti po akútnych poraneniach, neurodegeneratívnych procesoch, psychickom strese či v priebehu starnutia (Oliveira et al., 2016; Meunier et al., 2009; Price, Friston, 2002). Neuroplasticita, kortikálna plasticita alebo re-mapovanie kôry sa vzťahujú na schopnosť mozgu reorganizovať nervové dráhy podľa nových skúseností. Je to schopnosť meniť sa prostredníctvom skúseností s učením, pričom učenie znamená získavanie nových vedomostí a nových zručností, využívanie návodov alebo skúseností. Pre javy učenia, zapamätávania, získavania nových vedomostí a zručností zodpovedajú funkčné zmeny v mozgu. Vývoj výskumu potvrdil, že neuroplasticita je prítomná počas celého nášho života vždy, keď sa učíme alebo si zapamätáme niečo nové (Joja, 2013). Neuroplasticita je nepretržitý proces, pri ktorom sa nervový systém (NS) učí zručnostiam a pamätá si informácie, štrukturuje neuronálne siete v reakcii na svoje environmentálne prostredie a zotavuje sa z poranení CNS, pričom je základným nástrojom odolnosti mozgu voči léziám (Johnston, 2009). Medzi základné mechanizmy, ktoré sa podieľajú na neuroplasticite, patrí neurogenéza a synaptická plasticita závislá od vonkajších stimulov z prostredia (Wojtowicz, 2011). Hydrocefalus, či už vrodený alebo získaný, predstavuje tiež model odolnosti mozgu, keď prechodné alebo trvalé deficity prietoku mozgovomiechového moku vytvárajú štrukturálne a/alebo funkčné poškodenia, pričom sú čiastočne alebo úplne kompenzované zostávajúcimi kortikálnymi oblasťami (Ewing-Cobbs et. al., 2003). Zrenie CNS umožňuje nadobúdanie schopností a zručností, ktoré sa následne zdokonaľujú učením. Pri týchto aktivitách dochádza v mozgu k zmenám. Podnety výrazne pôsobia na formovanie „základného vzorca detského mozgu“ (Vester 1982 in Čačka, 2000). Zrenie sa chápe ako zmena kvality, vlastnosť sa mení vo svojej podstatnej črte, napr. dieťa prechádza z džavotania na prvé slová (Ďurič, 1981 in Živčicová, 2011). Učenie a zrenie tvoria jednotu, pre istý druh učenia je potrebný určitý stupeň zrelosti mechanizmov a funkcií, ktoré je potrebné rešpektovať (Živčicová, 2011). S rozvojom komunikácie a reči sa buduje „ruka v ruke“ aj samotné myslenie, istá miera nezávislosti a socializácia, ak je komunikácia narušená, s ňou súvisiace nedostatky sa prenášajú do iných oblastí života dieťaťa.

Ľudská reč sa vyvíja od narodenia, dieťa sa na ňu pripravuje počiatočnými výrazovými prostriedkami ako sú krik, plač, bľabotanie a pod. Reč u dieťaťa nastupuje približne okolo 1. roku života. Ide však iba o orientačný údaj, pretože ontogenéza ľudskej reči je veľmi individuálna, keďže je úzko spätá s viacerými činiteľmi, predovšetkým však s fyziologickým dozrievaním CNS. Ide o veľmi zložitý proces, ktorý je navyše komplikovaný lateralizáciou (rozdelením niektorých funkcií mozgových centier medzi jednotlivé hemisféry). K narušeniu funkcie reči môže dôjsť v ktorejkoľvek z niektorých častí podieľajúcich sa na vnímaní alebo produkcii reči (Slowík, 2010). Rečový vývin je neoddeliteľnou súčasťou komplexného vývinu dieťaťa. V komplexe rôznych premenných, akými sú myslenie, motorická schopnosť a socializácia, vývin komunikácie predstavuje jednu z viacerých významných zložiek tohto vývinového spektra (Kapalková, 2009). Pod samotným termínom *vývin*

reči rozumieme prirodzený proces osvojovania si porozumenia reči, vyjadrovania a používania komunikačných schopností v rámci rečovej ontogenézy človeka (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005). Ak je prítomné narušenie v receptívnej zložke (porozumenie reči), sekundárne sa problémy premietnu aj do expresívnej zložky (produkcia reči). NKS môže byť trvalá (zvyčajne pri ťažších organických poškodeniach, napr. dyzartria) alebo prechodná (napr. väčšina dyslálií). Vzhľadom na potenciálnu reparabilitu hovoríme o narušení, nie o postihnutí. Príčiny NKS môžu vzniknúť na organickom alebo funkčnom podklade (Lechta a kol., 2003; Lechta a kol. 1990). NKS môže vzniknúť z rôznych príčin, veľmi často sa však spája s nezrelosťou a organickým poškodením mozgu a CNS. Pri niektorých poškodeniach mozgu a CNS je prognóza priaznivá, pretože postupným dozrievaním mozgu a CNS sa reč zlepšuje, pri ťažkých organických poškodeniach mozgu a CNS nebýva prognóza do budúcnosti najpriaznivejšia (Slowík, 2007). Do kategórie NKS vzniknutej na podklade poškodenia CNS patrí celá škála rečových porúch, ktoré sú spôsobené narušenou receptívnou zložkou alebo spracovaním rečového signálu v mozgu, poranením mozgu, prípadne toxickým poškodením (Kejklíčková, 2016). NKS môže byť hlavným príznakom alebo symptómom iného dominujúceho postihnutia, narušenia alebo oneskorenia, v takom prípade hovoríme o symptomatickej poruche reči (Lechta a kol., 2011; Lechta a kol., 2003; Lechta a kol., 1990). Lechta a kol. (2005) medzi najzávažnejšie rečové poruchy zaraďuje práve tie, ktoré vznikli na podklade poškodenia CNS.

Diagnóza hydrocefalus je jednou z mnohých diagnóz, ktoré priamo súvisia s poškodením CNS a teda existuje potencionálne riziko súvisiace s NKS. Význam včasnej intervencie spočíva predovšetkým v zrení CNS a neuroplasticite, v dôsledku čoho je možné dosahovať zmeny v klinickom obraze diagnózy.

### **Výskumný problém a výskumné otázky**

Na základe získaných informácií o súčasnom stave skúmanej problematiky formulujeme *výskumný problém*: Existuje možnosť vytvorenia takého intervenčného programu, ktorý by podporil komunikačné zručnosti detí s hydrocefalom v ranom veku?

Z výskumného problému sme vyvodili *výskumné otázky*:

1. Aká bude efektivita nami zostaveného intervenčného programu zameraného na podporu komunikačných zručností u respondentov experimentálnej skupiny?
2. Zvýši sa počet slov v oblasti receptívneho porozumenia u detí s hydrocefalom v ranom veku po aplikácii intervenčného programu, čiže u respondentov experimentálnej skupiny?
3. Zvýši sa počet hovorených slov u detí s hydrocefalom v ranom veku po aplikácii intervenčného programu, čiže u respondentov experimentálnej skupiny?
4. Zvýši sa u detí s hydrocefalom v ranom veku po aplikácii intervenčného programu počet kombinovania dvoch znakov (komunikátor s hlasovým výstupom a slovo), pomocou ktorých bude vyjadrovať dva významy, čiže u respondentov experimentálnej skupiny?

### **Ciele výskumu**

Hlavným cieľom empirického výskumu bude vytvoriť a verifikovať intervenčný program zameraný na podporu komunikačných zručností detí s hydrocefalom v ranom veku, čiže u respondentov experimentálnej skupiny.

Parciálne ciele empirického výskumu:

1. Analyzovať a verifikovať vplyv nami vytvoreného intervenčného programu pre deti s hydrocefalom v ranom veku zameraný na podporu komunikácie z hľadiska receptívnej roviny reči.

2. Analyzovať a verifikovať vplyv nami vytvoreného intervenčného programu pre deti s hydrocefalom v ranom veku zameraný na podporu komunikácie z hľadiska expresívnej roviny reči.
3. Analyzovať a verifikovať vplyv nami vytvoreného intervenčného programu pre deti s hydrocefalom v ranom veku zameraný na podporu komunikácie z hľadiska kombinovania dvoch znakov (komunikátor s hlasovým výstupom a slovo), pomocou ktorých sa budú vyjadrovať dva významy.

### **Výskumné hypotézy a operacionalizácia premenných**

Na základe vymedzeného výskumného problému a stanoveného výskumného cieľa sme stanovili nasledujúce *výskumné hypotézy*:

#### **Hypotéza 1:**

Navrhnutý intervenčný program má pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu zaznamenáme zvýšenie počtu slov v oblasti receptívneho porozumenia vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

#### ***Nulová hypotéza H<sub>0</sub>:***

Navrhnutý intervenčný program nemá pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu nezaznamenáme zvýšenie počtu slov v oblasti receptívneho porozumenia vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

#### ***Alternatívna hypotéza H<sub>A</sub>:***

Navrhnutý intervenčný program má pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu zaznamenáme zvýšenie počtu slov v oblasti receptívneho porozumenia vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

Závislou premennou je receptívne porozumenie reči (počet slov, ktorým dieťa rozumie, ale nemusí ich verbálne používať), nezávislou premennou je intervenčný program (súbor edukačných aktivít zameraných na podporu komunikácie u detí s hydrocefalom).

#### **Hypotéza 2:**

Navrhnutý intervenčný program má pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu zaznamenáme zvýšenie počtu hovorených slov v oblasti expresívnej roviny reči vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

#### ***Nulová hypotéza H<sub>0</sub>:***

Navrhnutý intervenčný program nemá pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu nezaznamenáme zvýšenie počtu hovorených slov v oblasti expresívnej roviny reči vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

#### ***Alternatívna hypotéza H<sub>A</sub>:***

Navrhnutý intervenčný program má pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu zaznamenáme zvýšenie počtu hovorených slov v oblasti expresívnej roviny reči vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

Závislou premennou je expresívna rovina reči (počet slov, ktorým dieťa rozumie a verbálne ich používa), nezávislou premennou je intervenčný program (súbor edukačných aktivít zameraných na podporu komunikácie u detí s hydrocefalom).

### **Hypotéza 3:**

Navrhnutý intervenčný program má pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu zaznamenáme zvýšenie počtu kombinovania dvoch znakov (komunikátor s hlasovým výstupom a slovo, pomocou ktorých sa budú vyjadrovať dva významy) vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

#### ***Nulová hypotéza H0:***

Navrhnutý intervenčný program nemá pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu nezaznamenáme zvýšenie počtu kombinovania dvoch znakov (komunikátor s hlasovým výstupom a slovo, pomocou ktorých sa budú vyjadrovať dva významy) vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

#### ***Alternatívna hypotéza HA:***

Navrhnutý intervenčný program má pozitívny vplyv na proces rozvíjania komunikácie detí s hydrocefalom v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou, tzn., že v dôsledku implementácie intervenčného programu zaznamenáme zvýšenie počtu kombinovania dvoch znakov (komunikátor s hlasovým výstupom a slovo, pomocou ktorých sa budú vyjadrovať dva významy) vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.

Závislou premennou je kombinácia dvoch znakov v komunikácii (kombinácia komunikátor s hlasovým výstupom a slovo), nezávislou premennou je intervenčný program (súbor edukačných aktivít zameraných na podporu komunikácie u detí s hydrocefalom).

### **Výskumný súbor**

Výskumný súbor bude rozdelený do dvoch skupín: experimentálnej a kontrolnej. *Experimentálnu skupinu* budú tvoriť traja respondenti v ranom veku s diagnózou hydrocefalus, ktorý bude vytvorený zámerným výberom, a to na základe stanovených kritérií: dieťa v ranom veku (od 26 do 36 mesiacov); diagnostikovaný postnatálny hydrocefalus v ranom veku; dieťa so zavedeným shuntom; možnosť absolvovať intervenciu pravidelne a intenzívne päť dní v týždni po dobu šesť mesiacov. *Kontrolnú skupinu* budú tvoriť traja respondenti v ranom veku s diagnózou hydrocefalus, ktorý bude vytvorený zámerným výberom, a to na základe stanovených kritérií: dieťa v ranom veku (od 26 do 36 mesiacov); diagnostikovaný postnatálny hydrocefalus v ranom veku; dieťa so zavedeným shuntom, ktoré neabsolvuje žiadnu intervenciu zameranú na rozvíjanie komunikácie a reči. Výskum bude realizovaný v centre poskytujúcom intervenčné služby pre deti s mentálnym a viacnásobným postihnutím.

### **Charakteristika výskumných metód**

Na základe stanoveného výskumného cieľa budú vo výskume použité kvalitatívne a kvantitatívne výskumné metódy. Realizácia výskumu u respondentov z experimentálnej skupiny bude pozostávať zo *vstupného hodnotenia detí* na základe participačného pozorovania, riadeného rozhovoru so zákonnými zástupcami skúmaných detí, štandardizovaného dotazníka Test komunikačného správania: SLOVÁ A GESTÁ (TEKOS I) a Test komunikačného správania: SLOVÁ A VETY (TEKOS II), štúdia dostupnej dokumentácie; z *intervenčnej etapy*, v ktorej bude využitá metóda experimentu v podobe aplikácie cielene vytvoreného intervenčného programu na základe výsledkov

vstupného hodnotenia; z *priebežného hodnotenia komunikačných prejavov detí*, ktoré bude realizované prostredníctvom štandardizovaného dotazníka TEKOS I a TEKOS II, participačného pozorovania, analýzy získaných dát; z *výstupného hodnotenia detí*, ktoré sa bude realizovať prostredníctvom štandardizovaného dotazníka TEKOS I a TEKOS II, dáta budú spracované kvalitatívne aj kvantitatívne na základe metódy vyhodnotenia a interpretácie získaných výsledkov; u respondentov výskumu budú spracované kazuistiky na základe rozhovoru, štúdia dostupnej dokumentácie a participačného pozorovania.

Realizácia výskumu u respondentov z kontrolnej skupiny bude pozostávať zo *vstupného hodnotenia detí* na základe participačného pozorovania, riadeného rozhovoru so zákonnými zástupcami skúmaných detí, štandardizovaného dotazníka Test komunikačného správania: SLOVÁ A GESTÁ (TEKOS I) a Test komunikačného správania: SLOVÁ A VETY (TEKOS II), štúdia dostupnej dokumentácie; z *výstupného hodnotenia detí* na základe výsledkov zo štandardizovaného dotazníka TEKOS I a TEKOS II, ktoré budú spracované kvalitatívne aj kvantitatívne na základe metódy vyhodnotenia a interpretácie získaných výsledkov a kazuistickou metódou na základe rozhovoru, štúdia dostupnej dokumentácie a participačného pozorovania.

Na verifikáciu stanovených hypotéz bude použitý ABAB typ jednopripradového experimentálneho dizajnu. Na základe výsledkov výskumu budú formulované odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax. Včasná, intenzívna a vhodne nastavená intervencia má nesporný význam, v dôsledku ktorej môžeme pozitívne ovplyvniť vývin a rozvoj komunikácie. Preto sme sa rozhodli hľadať také možnosti a postupy špeciálnopedagogickej intervencie, ktoré by boli efektívne a aplikovateľné v praxi. Na základe výsledkov z realizácie výskumu navrhujeme metodiku zameranú na podporu komunikačných zručností u detí s hydrocefalom v ranom veku.

## ZÁVER

U detí s hydrocefalom, ako aj u iných detí s poškodením CNS, sa často stretávame s oneskoreným alebo narušeným vývinom reči. Ako uvádza Kapalková a kol. (2010) vývin detskej reči je neoddeliteľnou súčasťou psychického vývinu dieťaťa. Pod samotným termínom vývin detskej reči rozumieme prirodzený proces osvojovania si porozumenia, vyjadrovania, používania komunikačných schopností ako komplexného systému znakov a symbolov vo všetkých jeho formách v rámci ontogenézy človeka. Najdynamickejší a navonok najvýraznejší rozvoj komunikačných schopností prebieha práve v období prvých troch rokov. Tento proces úzko súvisí s neuroplasticitou, ktorá je najväčšia práve v tomto období. Z týchto dôvodov sme sa rozhodli zamerať práve na možnosti podpory komunikačných zručností v ranom veku detí, ktorých diagnóza môže predikovať oneskorenie alebo narušenie v rozvoji komunikácie a reči.

## Literatúra

AMBLER, Z., 2004. *Neurologie pro studenty lékařské fakulty*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 399 s. 5. vydanie. ISBN 80-246-0894-4.

BISCHOF, H. J. 2007. Behavioral and neuronal aspects of developmental sensitive periods. In *Neuroreport*, vol. 18, no. 5, p. 461 – 465.

CICCHETTI, D. 2015. Neural plasticity, sensitive periods, and psychopathology. In *Development and Psychopathology*, vol. 27, p. 319 – 320.

DRAKE, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 380 s. ISBN 80-7239-060-0.

- DRAKE, J., M., 2008. THE SURGICAL MANAGEMENT OF PEDIATRIC HYDROCEPHALUS. In *Neurosurgery*, 2, p. 633 – 642.
- ESTEVES, M., GANZ, E., SOUSA, N., LEITE-ALMEIDA, H. 2021. Asymmetrical Brain Plasticity: Physiology and Pathology. In *Neuroscience - Lifestyle and Brain Metaplasticity*, 454, p. 3 – 14.
- EWING-COBBS, L., BARNES, M., A., FLETCHER, J., M. 2003. Early brain injury in children: development and reorganization of cognitive function. In *Developmental neuropsychology*, vol. 24, no. 2 – 3, p. 669 – 704.
- GABARD-DURNAM, L., MC LAUGHLIN, K. 2020. Sensitive periods in human development: charting a course for the future. In *Behavioral Sciences*, 36, p. 120 – 128.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 236 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P., 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vyd. Bratislava : UK, 226 s. ISBN: 978-80-223-2317-8.
- GAVORA, P., a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského. Dostupné na internete: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>>
- GERVAIN, J. 2015. Plasticity in early language acquisition: the effects of prenatal and early childhood experience. In *Current Opinion in Neurobiology*, 35, p. 13 – 20.
- HORŇÁKOVÁ, K., KAPALCOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Knih o detskej reči*. Bratislava : Slniečko, 154 s. ISBN 80-969074-3-3.
- JAKUBEC, J. 2001. Hydrocefalus. In *Doporučené postupy pro praktické lékaře*. Praha : Česká lékařská společnost Jana Evangelisty Purkyně. p. 2 – 7. ISSN 1802-1891. [online]. [cit. 2021-12-12]. Dostupné na internete: <[www.cls.cz/dokumenty2/os/r142.rtf](http://www.cls.cz/dokumenty2/os/r142.rtf)>
- JOJA, O., D. 2013. LEARNING EXPERIENCE AND NEUROPLASTICITY – A SHIFTING PARADIGM. In *Journal of the Romanian Academy*, 12, p. 159 – 170.
- JOHNSTON, M., V. 2009. Plasticity in the developing brain: implications for rehabilitation. In: *Developmental disabilities research reviews*, vol. 15, no. 2, p. 94 – 101.
- KAHLE, K.,T., KULKARNI, A., V., LIMBRICK, D., D., WARF, B.C. 2015. Hydrocephalus in children. In *The Lancet Summit*. 378, p. 788 – 799.
- KAPALCOVÁ, S. 2009. Vývin reči. In *Základy logopédie*. Bratislava : UK, 344 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KAPALCOVÁ, S. a kol. 2010. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava : Slovenská asociácia logopédov, 110 s. ISBN 978-80-89113-83-5.
- KEJKLÍČKOVÁ, I. 2016. *Vady reči u detí*. Praha : Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KNUDSEN, E., I. 2004. Sensitive periods in the development of the brain and behavior. In *Journal of cognitive neuroscience*, vol. 16, no. 8, p. 1412 – 1425.

- KOLAROVSKI, B. 2020. *Vybrané kapitoly z detskej neurochirurgie I*. Martin : UK. 86 s. ISBN 978-80-8187-081-1.
- KOLAROVSKI, B. 2013. *Význam transkraniálnej dopplerovskej sonografie v manažmente detského hydrocefalu*. Martin : JLF UK a UNM. 138 s. ISBN 978-80-89544-33-2.
- KUNIAKOVÁ, D., PETRÍK, M., SMREK, M., RUDINSKÝ, B., BÉDER, I., BABALA, J., HORN, F. 2019. Liečba hydrocefalu u detí – naše skúsenosti. In *Pediatrica pre prax*, vol. 20, no. 2, p. 74 – 77.
- LECHTA, V. a kol. 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava : SPN. 279 s. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha : Portál. 358 s. ISBN: 80-7178- 801-5.
- LECHTA, V. a kol. 2005. *Terapie narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha : Portál. 392 s. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, V. 2011. *Symptomatické poruchy reči u detí*. 3.vyd. Praha : Portál. 192 s. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LIPINA, R., PALEČEK, T. 2004. Chirurgická liečba hydrocefalu v detskom veku. In *Pediatric pro praxe*. vol. 3, p. 133 – 136.
- MEUNIER, D., ACHARD, S., MORCOM, A., BULLMORE, E. 2009. Age-related changes in modular organization of human brain functional networks. In *Neuroimage*, vol. 44, p. 715 – 723.
- MUENCHBERGER, H., ASSAAD, N., JOY, P., BRUNSDON, R., SHORES, E., A. 2006. Idiopathic macrocephaly in the infant: long-term neurological and neuropsychological outcome. In *Child's Nervous System*, 22, p. 1242 – 1248.
- OLIVIERA, M., F., PINTO, F., C., G., NISHIKUNI, K., BOTELHO, R., V., LIMA, A., M., ROTTA, J., M. 2016. Revisiting Hydrocephalus as a Model to Study Brain Resilience. In *Human Neuroscience*, 10, p. 375.
- PENN, R., D., LINNINGER, A. 2009. The physics of hydrocephalus. In *Pediatric Neurosurgery*, vol. 45, no. 3, p. 161 – 174.
- PRICE, C., J., FRISTON, K., J. 2002. Degeneracy and cognitive anatomy. In *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 6, no. 10, p. 416 – 421.
- SEIDL, Z., OBENBERGER, J. 2004. *Neurologie pro studium i praxi*. Praha : Grada Publishing. 384 s. ISBN 80-247-0623-7.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SLOWÍK, J. 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha : Portál. 168 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
- STAUDT, M. 2010. Brain Plasticity Following Early Life Brain Injury: Insights From Neuroimaging. In *Seminars in Perinatology*, vol. 34, p. 89 – 92.

TOMEK, A., a kol. 2012. *Neurointenzivní péče*. Praha : Nakladatelství Mladá fronta. 368 s. ISBN 978-80-204-2659-8.

THOMPSON, A., STEINBEIS, N. 2020. Sensitive periods in executive function development. In *Behavioral Sciences*, vol. 36, p. 98 – 105.

VENKATARAMANA, N., K. 2011. Hydrocephalus Indian scenario – A review. In *Journal of Pediatric Neurosciences*, vol. 6, no. 1, p. 11 – 22.

VYBÍHAL, V. 2011. Normotenzní hydrocefalus. In *Neurologie pro praxi*. vol. 12, no. 6, p. 411 – 417.

WOJTOWICZ, J., M. 2011. Adult neurogenesis. From circuits to models. In *Behavioural brain research*, vol. 227, no. 2, p. 490 – 496.

ZAHL, S., M., EGGE, A., HELSETH, E., SKARBO, A., WESTER, K. 2018. Quality of life and physician-reported developmental, cognitive and social problems in children with benign external hydrocephalus—long-term follow-up. In *Child's Nervous System*, vol. 35, p. 245 – 250.

ŽIVČICOVÁ, E. 2011. *Základy psychológie učenia*. Praha : UJAK. 144 s. ISBN 978-80-7452-017-4.

**Autor:**

Mgr. Mária Olejárová  
externá doktorandka  
Katedra špeciálnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov  
Prešovská univerzita v Prešove  
e-mail: maria.olejarova@smail.unipo.sk

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.  
Katedra špeciálnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov  
Prešovská univerzita v Prešove  
e-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk



# REFLEXIA NEDOSTATKOV V PROCESE RIADENIA ŠKÔL A ŠKOLSKÝCH ZARIADENÍ

Mária Pappová

## Abstrakt

*Príprava riaditeľa školy, ktorý je manažérom a súčasne lídrom, sa v mnohých krajinách považuje za kľúčový aspekt rozvoja vzdelanosti. Konceptia obsahu prípravy na manažovanie vzdelávacích inštitúcií musí zohľadňovať isté špecifiká vzdelávacej inštitúcie. To si vyžaduje úpravu kurikula manažérskej prípravy tak, aby reflektovala reálne požiadavky modernej manažérskej vedy a praxe. Autorka nadväzuje na problematiku manažmentu vzdelávania teoretickou analýzou filozofických a historických východísk rešpektujúc interdisciplinárne aspekty. Poukazuje na aktuálne trendy v príprave manažérov vzdelávania v Slovenskej republike a v zahraničí s akcentom na rozvoj manažérskych kompetencií. V príspevku prezentuje výsledky doteraz uskutočnených výskumov slovenskej a zahraničnej proveniencie zameraných na riešenie predmetnej problematiky.*

## ÚVOD

Cieľom každej organizácie či školy, je mať riaditeľa, ktorý ju posunie ďalej (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004). Je významnou súčasťou hodnoty školy a školského zariadenia. Je východiskom pre kvalitu, ktorú líder a manažér v jednej osobe, teda riaditeľ školy, kreuje. Pojem manažment vzdelávania alebo školský manažment nevnímajú všetci autori rovnako. Podľa Katsarosa (Pisoňová a kol., 2021) je manažment vzdelávacích inštitúcií možné vnímať ako koordináciu rôznych faktorov – človeka, technológie a materiálu. Obdržálek – Horváthová et al. (Pisoňová a kol., 2017) skôr vnímajú manažment vzdelávania ako špecifický manažment orientovaný na systém riadenia a správu školstva. Zahŕňa najmä riadenie výchovy a vzdelávania, materiálnych a finančných zdrojov, zabezpečovanie právneho rámca vzdelávania, personálnej práce a tiež vedenie ľudí.

## KOMPETENTNÝ MANAŽÉR VZDELÁVANIA - RIADITEĽ ŠKOLY

Pojem kompetencia (z lat. *competentia*) znamená právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať určitú činnosť (Hupková, Petlák in Šnidllová, 2012). Woodruffe (in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 27), uvádza: „Kompetencia je množina správania sa pracovníka, ktoré musí v danej pozícii použiť, aby úlohy v tejto pozícii kompetentne zvládol. Pokiaľ je pracovník kompetentný, teda plní zverenú úlohu dobre alebo na vynikajúcej úrovni, znamená to, že sú splnené tri predpoklady: je vnútorne vybavený vlastnosťami, schopnosťami, vedomosťami, zručnosťami a skúsenosťou, ktoré k takému správaniu nevyhnutne potrebuje, je motivovaný také správanie použiť, teda vidí v požadovanom správaní hodnotu a je ochotný týmto smerom vynaložiť potrebnú energiu, má možnosť v danom prostredí takéto správanie použiť.“ Pojem pracovník rešpektujeme v citácii, v texte príspevku budeme používať termín zamestnanec. Z rôznych rovín, ktoré s pojmom kompetencia pracujú vo významoch právomoc, dosah právomoci a výkon riaditeľa školy, budeme v príspevku využívať jeho sémantické vymedzenie v úrovni triády môžem-viem-chcem (Hroník in Pisoňová a kol., 2017). V odbornej terminológii sa s pojmi vedenie (líderšip) a riadenie (manažment) stretávame v rôznej explanácii. Napríklad Ďuricová a kol. (2021) uvádza, že manažment je orientovaný na plnenie úloh, vedenie je orientované na ľudí (Ďuricová, Sollárová, Poliach, 2021). Z porovnania vedenia (líderšip) a riadenia (manažment) podľa Lunenburga a Ornsteina (Ďuricová, Sollárová, Poliach, 2021) sú vyvedené závery, že dobrí lídri nemusia byť dobrými manažérmi a naopak, dobré manažérske zručnosti menia víziu lídra na úspešnú realizáciu. Pozíciu lídra niektorí odborníci definujú až prostredníctvom prirovnania prirovnaní k umeniu,

nepostrádateľnosti, osobnosti. Tureckiová (in Trojanová, 2014) napríklad definuje podstatu lídershipu v zmene v práci s ľuďmi. Už to nie sú podriadení, ale motivovaní spolupracovníci, motivovaní a kompetentní spolutvorcovia cieľov. Charakter lídra je taktiež zdôrazňovaný, že môžete byť menovaný manažérom, ale nestanete sa lídrom, pokiaľ vaša osobnosť, charakter, znalosť a kompetencie pri plnení úloh nie sú uznané ostatnými (Adair, Reed in Trojanová, 2014). Zaujímavá je myšlienka Sedláka (Pisoňová, 2011), že manažérske funkcie plánovanie, organizovanie a pod. sa zvyknú charakterizovať ako latentné zlomky, ktoré treba „zobudiť“ a viesť do života. Uvedená úloha pripadá práve vedeniu. Tureckiová (Trojanová, 2014) chápe lídership ako niečo, čo manažmentu predchádza a čo manažment zároveň obsahuje. V závere sumarizujeme: „ Slová manažment (riadenie) a vedenie sa v praxi často zamieňajú. Pravdou je, že pojem riadenie integruje všetky manažérske funkcie, čiže aj vedenie ľudí“ (Pisoňová a kol., 2021, s. 153).

Kompetentný manažér školy je vybavený osobnostnými požiadavkami na výkon funkcie riaditeľa školy, koncepčnými schopnosťami, ktoré predpokladajú istú rozumovú kapacitu, resp. strategické myslenie, operatívne a pružné myslenie, diagnostické schopnosti, analytické schopnosti a kreatívne schopnosti, špeciálne odborné vedomosti. Zaujímavá je komparácia skúmaných kompetencií (Schratz a kol. 2013), ako sú napr. vypracovanie stratégie, vedenie procesov vyučovania a učenia sa, riadenie a rozvoj školy ako organizácie, riadenie organizačných zdrojov, rozvoj ľudských zdrojov, usmerňovanie kolegov, podpora transparentnosti, preberanie zodpovednosti, angažovanosť ku kvalite, pozitívny pohľad na život, optimizmus, etické správanie, morálny aspekt vodcovstva, vodcovské kompetencie, osobnostné charakteristiky a súčasný prejav kompetencií slovenského riaditeľa v meraniach zameraných na politiky európskych školských systémov v oblasti kompetentnosti manažérov vzdelávania (TALIS, 2018). Už v roku 2013 je vo výstupe štúdie európskych krajín zjavná paralelná línia manažérskych a líderských kompetencií. Štúdia TALIS sa pod pojmom riadenie školy zamerala na tri aspekty riadenia vzdelávania v školách, a to na riadenie zamerané priamo či nepriamo na vyučovanie/vzdelávanie žiakov, administratívu a širšie riadenie školy nielen v rámci, ale aj mimo nej. Na Slovensku, podobne ako v krajinách OECD, väčšina riaditeľov vyjadrila súhlas, resp. rozhodný súhlas s tvrdeniami súvisiacimi s ich školou, ktoré by sme mohli pomenovať ako tímové riadenie škôl. 98 % riaditeľov škôl v krajinách OECD súhlasilo, že ich škola poskytuje zamestnancom možnosť aktívne sa zúčastňovať na rozhodnutiach školy (SR 99 %) a škola poskytuje rodičom alebo opatrovníkom možnosť aktívne sa zúčastňovať na rozhodnutiach školy (OECD 83,1 %, SR 85,7 %). Na Slovensku však škola takúto možnosť poskytuje žiakom len v 60,1 % škôl v porovnaní s 80,8 % škôl v krajinách OECD (TALIS, 2018). Iniciatívy medzinárodných organizácií, jednotlivých krajín v organizácii a riadení školstva a školy ilustrujú jej súčasné tendencie vo viacerých výstupoch (Pisoňová a kol., 2014). Jedným z výsledkov projektu OECD s názvom Improving School Leadership (Zlepšovanie vedenia školy), bola sprievodná publikácia k záverečnej správe projektu s názvom Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership obsahujúca prípadové štúdie inovatívnej praxe vo vybraných krajinách. Strakoš (in Pisoňová a kol., 2014) uvádza kritériá, na základe čoho autori jednotlivé riešené prípady vybrali: „ ...rozmanitosť systémov riadenia vzdelávania, spôsobov financovania a politickej kultúry v skúmaných krajinách, spolupodieľanie sa viacerých partnerov (relevantných zúčastnených strán) na inováciách, dlhší čas uplatňovania inovácií v praxi, zameranie inovácií na výsledky vzdelávania a reflektovanie súčasných teórií ako predpokladov dosiahnutia požadovaných výsledkov, samotné výsledky inovácií (jasné tendencie k ich dosiahnutiu už v začiatkoch), úplnosť poskytnutých informácií (údajov) o inováciách.“

## **FILOZOFICKÉ A HISTORICKÉ DETERMINANTY RIADENIA ŠKÔL**

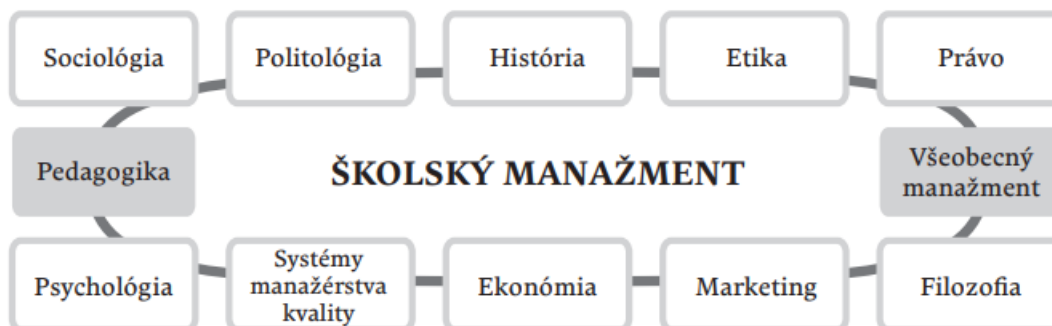
Parafrázovaním zdrojov (Pisoňová a kol., 2021, Majtán a kol., 2016, Blašková, 2005) o filozofických a historických determinantoch riadenia škôl uvádzame stručný chronologický náčrt prieniku smerov, terminológie z teórie manažmentu do teórie manažmentu vzdelávania. Filozofické východiská, ktoré

manažment vzdelávania ovplyvňovali, sa prelínajú z východiskovej filozofie racionalizmu s poznatkami sociálnych vied do praktickej oblasti racionálneho riadenia výroby. Tradičná (klasická) teória manažmentu sa v teórii manažmentu vzdelávania uplatnila definovaním manažérskych funkcií, zavádzaním inovačných procesov, pojmami efektivita práce, organizácia práce, duálne vzdelávanie. Predstavitelia vedeckého manažmentu (napr. F. W. Taylor, H. L. Gantt, F. B. Gilbreth, L. Gilbrethová, H. Emerson, H. Ford) vytvorili základy vedeckého manažmentu, časové normy denných výkonov, metódy a postupy v uplatňovaní psychológie pri výbere a umiestňovaní zamestnancov. Administratívny manažment v súlade s filozofiou holizmu uplatnil koncept celostného riadenia podniku. Dôraz kládol na manažment, organizáciu manažérského procesu, skúmal objekt riadenia (transformačné procesy) a subjekt riadenia z hľadiska prebiehajúcich činností. Predstavitelia (napr. L. Urwick, M. Weber, L. Gulick, O. Sheldon, A.P. Sloan, T. Baťa, H. F. Smiddy) zdôrazňovali prístup jednotnosti riadenia, princípy delegovania právomoci. Byrokratický manažment (H. Fayol) vyzdvihuje hierarchiu deklarovanej právomoci, pravidiel fungovania. Vedný odbor sociológia nezastupiteľne ovplyvnila manažment z pohľadu a snahy porozumieť, opísať fungovanie spoločenskej moci v riadení kolektívov. Teória medziľudských vzťahov vychádzajúc z princípov humanistickej psychológie, holizmu, vytvorila podmienky na implementáciu teórie do procesu vedenia ľudí v školskej organizácii, východisko pre facilitáciu osobnostnej zmeny a rozvoj školského lídra. Predstavitelia (napr. E. Mayo, Ch. Barnard, D. McGregor, D. C. McClelland, A. Maslow, F. Hertzberg, J. Pfeffer, K. Thomas) prispeli k súčasnému chápaniu vedenia ľudí, motivácie zamestnancov a organizácie práce. „Prístup zameraný na človeka (Person Centred Approach – PCA) je prezentovaný predstaviteľmi (napr. C. R. Rogers, E. Meadows, H. J. Freiberg, E. Sollárová), ktorí teóriu implementovali do procesu vedenia ľudí v školskej organizácii ako východisko pre facilitáciu osobnostnej zmeny a rozvoj školského lídra. Moderná škola manažmentu, systémový (kybernetický) prístup, má východiská v kybernetike, v sociálno-psychologickom prístupe. Je prínosnou pre manažment školy tvorbou a reguláciou procesov v systémoch riadenia školstva a školy, tvorbou a implementáciou školských reforiem, uplatňovaním, metakognitívnym princípom učenia učiť sa. Rozhodovací prístup, manažment ako ekvivalent rozhodovania, prezentoval napr. H. Simon (Majtán, 2016). Uplatňovanie koncepcie riadenia školy podľa cieľov, tvorbu strategických cieľov školy, tvorbu pravidiel a návodov na úspešné riadenie školy, prienik manažérskych funkcií a strategický manažment zaviedli predstavitelia empirickej školy manažmentu. Škola typická pre USA obsahuje viaceré smery: napr. hľadanie dokonalosti, manažment a podnikovú stratégiu. Jej východiská sú previazané s pragmatizmom a holizmom (napr. P. Drucker, K. M. Chung). Kvantitatívny prístup a jeho predstavitelia (napr. G. B. Danzig, R. L. Ackoff, W. W. Cooper, A. Samuelson) zaviedli metódy operačného výskumu ako napr. štrukturálnu analýzu, matematické programovanie, sieťové grafy a pod. Ich význam zvyšuje prepojenie s využitím výpočtovej techniky. Napriek pozitívam sú rizikovými tzv. typové modely, štandardizované metódy riadenia. Teória manažérstva kvality s východiskom v japonskom manažmente (2. etapa) je aplikovaním západných, hlavne amerických metód riadenia (napr. T. Ohno, K. Ishikawa, W. E. Deming, J. M. Juran, P. B. Crosby, P. F. Drucker). Teória umožnila uplatňovanie systémov manažérstva kvality v školstve (dôraz na procesný prístup), tvorbu noriem radu ISO 9000, modelov TQM, EFQM a ďalších na účely posudzovania kvality škôl.

## **INTERDISCIPLINÁRNE ASPEKTY ŠKOLSKÉHO MANAŽMENTU**

Interdisciplinárnosť manažmentu vzdelávania je zrejماً už v prezentovaných filozofických východiskách. Využíva poznatky z iných vedných disciplín ako napr. ekonomiky, matematiky, psychológie a sociológie (Pisoňová a kol., 2017). Terminológia v jeho pojmovom aparáte je ukotvená v základnej pedagogickej disciplíne, v teórii riadenia a organizácie školstva a využíva ju aj z ďalších pedagogických vied, manažérskych, právnych a ekonomických vied, psychologických vied, sociológie, informatiky, štatistiky. V modernej teórii manažmentu je akcentovaný systémový prístup (Pisoňová a kol., 2021). Reflektujeme ho aj u Majtána, Vetešku, Bělohávk. Charakteristickým

znakom systémového prístupu je riešenie problémov, pri ktorom sa javy chápu ako usporiadaná množina prvkov a vzťahov medzi nimi a spolu tvoria určitý celok, resp. štruktúru. Školský manažment sa nedokáže v plnom rozsahu vyrovnáť so skúmanou problematikou bez účasti ďalších vedných disciplín. Využíva postupy skúmania kybernetickej pedagogiky. Disciplíny podporujúce manažment vzdelávania významnou mierou dopĺňajú behavioristická psychológia alebo informačná psychológia.



Obr. 1: Interdisciplinárne vzťahy medzi školským manažmentom a ďalšími vednými odbormi a disciplínami (Pisoňová a kol., 2017, str. 5)

## VÝSKUMNÉ ASPEKTY DETERMINUJÚCE ROZVOJ MANAŽMENTU VZDELÁVANIA

Výskumy v problematike školského manažmentu sú charakteristické stochastickým, pravdepodobnostným charakterom modelov riadenia, ktoré zo skúmania vychádzajú. Sú v nich využívané metódy pozorovania, dotazníková metóda, metóda interview, sociometria, prípadová štúdia, fokusová skupina, metódy testovania, ale i experiment s reflektovaním jeho osobitostí pri skúmaní riadiacich procesov v školách, vyjadrených v predchádzajúcej súvislosti a ďalšie. Inšpiratívnym je príspevok Tvorba a výsledky výskumného projektu so zameraním na školský manažment pre učiteľov (Pisoňová, 2015), ktorý prezentuje analýzu procesu prípravy, riešenia a výsledky výskumného projektu Obsahová inovácia kurzu Školský manažment, po ktorej nasleduje príprava modernej učebnice pre univerzitný e-kurz umiestnený v prostredí LMS Moodle na účely vzdelávania učiteľov. V príspevku je analyzovaná časť, ktorá má dizajn zmiešaného výskumu. Postup je formulovaný v prvotnej metaanalýze zrealizovaných výskumov v skúmanej oblasti, aplikácie metódy fokusová skupina s oslovenými riaditeľmi škôl. Kvantitatívny výskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníka, ktorý bol zodpovedaný 1204 riaditeľmi slovenských základných a stredných škôl. Jeho cieľom bolo zistiť, ako riaditelia škôl vnímajú svoje manažérske kompetencie. Hoci bol výskum zameraný na názory, ktoré možno do určitej miery vnímať subjektívne, riziko subjektívnosti znižoval vysoký počet zapojených respondentov vo výskume, štruktúra otázok na základe rôznych ukazovateľov manažmentu školy, komparovanie údajov a vyhodnotenie zistení. Objektivita výsledkov bola zabezpečená triedením výrokov na 9-bodovej škále, využitím náročných štatistických postupov. Aby bolo možné otestovať hypotézy, bol aplikovaný Kruskal-Wallisov test, mediánový test a Chí-kvadrát test. Na základe zistení bol do pripravovanej učebnice implementovaný obsah chýbajúcich oblastí týkajúcich sa procesu riadenia škôl. Okrem hlavného textu sú zapracované aj interaktívne prvky (napr. kazuistiky, kontrolné otázky, prípadové štúdie atď.). Výstupom bol vytvorený e-learningový vzdelávací kurz podporený učebnicou. Poslednými krokmi bolo zhodnotenie hlavných a čiastkových cieľov projektu a vypracovanie výskumnej správy projektu.

Hlavným zámerom v štúdiu s názvom Smerom k zvyšovaniu úrovne manažérskeho výkonu riaditeľov škôl (Cruz, 2016) bolo zistiť úroveň manažérskeho výkonu riaditeľov škôl, ich silné a slabé stránky v rôznych oblastiach riadenia školy, ako ich vníma riaditeľ školy u seba, u svojich učiteľov a starších študentov. Súčasťou štúdie bolo navrhnuť plán zlepšenia manažérskeho výkonu.

riaditeľov založený na identifikovaných slabých stránkach manažérskych výkonov riaditeľov škôl. V štúdiu bola opísaná deskriptívna metóda kvantitatívneho výskumu. Použitý bol štandardizovaný nástroj, dotazník obsahujúci 50 otázok. V ňom bolo vymedzených sedem oblastí školského manažmentu, a to vízia-misia-ciele, učebné osnovy a výchovný manažment, finančný a rozpočtový manažment, škola a školské zariadenia, manažment služieb študentom, manažment vzťahov s komunitou a manažment školy v pláne zlepšenia. Zistenia a výsledky štúdie ukázali, že riaditelia škôl vykazovali veľmi uspokojivé výsledky úrovne pri výkone svojich manažérskych funkcií vo všetkých identifikovaných oblastiach riadenia a zároveň odhalili výrazné rozdiely napr. v manažérskych výkonoch riaditeľov škôl v oblastiach vízie, cieľov, financií a rozpočtu, vzťahov s komunitou a manažmentu plánu zlepšenia školy.

Príspevok Manažérske kompetencie a vzdelávacie potreby riaditeľov škôl v Českej republike (Lisnerová, Šafránková, Urbanová, 2020) je zameraný na analýzu manažérskych kompetencií a potrieb ďalšieho vzdelávania riaditeľov základných a stredných škôl v Českej republike. V príspevku sú analyzované vybrané kompetencie a činnosti riaditeľov so zameraním na ich pracovné činnosti súvisiace s vedením pedagogických zamestnancov. Výsledky analýzy vychádzajú z výsledkov prieskumu autorov a zo sekundárnej analýzy údajov prieskumu TALIS 2018. Podnetná je jednoduchá výskumná otázka: Aké sú hlavné riadiace činnosti školy a ako sa líšia od názorov snímaných v prieskume? Metodológia výskumu bola zostavená zo snímania názorov študentov a analýzy manažérskych činností riaditeľov. Výsledky ukazujú, že v ďalšom vzdelávaní manažérskych kompetencií riaditeľov škôl sú potrebné najmä témy ľudské zdroje, finančný manažment, poskytovanie efektívnej spätnej väzby. Inšpiratívnym je prepojenie skúmania názorov cieľovej skupiny riaditeľov škôl so skúmaním názorov študentov predmetu s názvom Školský manažment.

## **TRENDY V PRÍPRAVE SLOVENSKÝCH A ZAHRANIČNÝCH MANAŽÉROV VZDELÁVANIA S AKCENTOM NA MANAŽÉRSKE KOMPETENCIE**

V celoslovenských prieskumoch bol prítomný trend podporiť postavenie riaditeľov škôl ako samostatnú pozíciu s kvalifikáciou manažéra vzdelávania, riaditeľa školy ako lídra zmeny na úrovni školy (Burjan a kol., 2017). Riaditeľ školy a jeho zástupca/zástupkyňa mali byť zaradení na samostatnej manažérskej pozícii, vrátane funkčného platu. Zriaďovateľ mal s riaditeľom uzatvárať manažérsku zmluvu, ktorá mala obsahovať aj jeho úlohy pri riadení a rozvoji školy. Funkčné vzdelávanie riadiacich pracovníkov v školstve malo mať viac charakter prípravy s cieľom riadiť školu než prípravy riaditeľov ako administrátorov a znalcov práva (Burjan a kol., 2017). V analýze To dá rozum (2020) je prezentovaný paradox vysokej miery kompetencií riaditeľa školy, zároveň aj ich častá nevykonateľnosť. Uvedené dokazuje aj Bitterová, Hašková, Pisoňová (2014). Široký rozsah kompetencií riaditeľov slovenských škôl potvrdzujú aj výstupy z analytického zisťovania stavu slovenského školstva (Hall, Drál, Fridrichová a kol., 2020). Z jeho kvantitatívneho prieskumu vyplýva, že najväčšia časť z nich podľa vlastného vyjadrenia rozhoduje o prijímaní žiakov, školskom poriadku a o výbere a prijímaní učiteľov do zamestnania. Zároveň sa mnohí z nich spolupodieľajú aj na riadení pedagogického procesu, pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, pri rozhodovaní o predmetoch, ktoré sa v škole budú vyučovať. Vyše dve tretiny riaditeľov uviedli aj to, že rozhodujú o odmeňovaní učiteľov a čerpaní rozpočtu školy. Spomínaný prieskum poukázal na to, že okrem nedostatočných časových a personálnych kapacít vidia riaditelia ako problematické aj slabšiu metodickú podporu a ďalšie vzdelávanie v oblastiach riadenia školy. Ďalšie zisťovanie názorov riaditeľov škôl a iných vedúcich pedagogických zamestnancov, prieskum Školský manažment, bol zrealizovaný tímom z národného projektu Profesionálny rozvoj učiteľov Národným inštitútom vzdelávania a mládeže v roku 2022. V oblasti hodnotenia funkčného vzdelávania riaditeľov sú prezentované zistenia, že hodnotenie vzdelávania je veľmi závislé od kvality lektorov a od organizačnej formy vzdelávania. Na hodnotení základného a rozširujúceho modulu funkčného vzdelávania sa veľa rozdielov nepreukázalo, existujú rovnako pozitívne ako aj negatívnejšie názory.

Zdá sa, že existujú názorové rozdiely v hodnotení kvality vzdelávania v kontexte poskytovateľov vzdelávania. Kvalitu funkčného vzdelávania významne ovplyvňuje konkurencia medzi poskytovateľmi. Cieľom vytvorenia možnosti poskytovať vzdelávaciu službu v oblasti funkčného vzdelávania viacerým poskytovateľom je prirodzene zvýšiť tlak na kvalitu poskytovaných služieb v rámci základného a rozširujúceho programu funkčného vzdelávania. Ako dôležitý bol vyhodnotený opakovaný podnet, ktorý sa týka realizácie pobytov zameraných na regeneráciu, psychohygienu a zvládanie záťaže najmä u riaditeľov, ktorí sú už vo funkcii dlhšie. Na vzdelávaniach chýbajú témy ako sebaovládanie, rétorika, time-manažment, vedenie porád, tvorba smerníc, manažment kolegov a pod.

V príprave na výkon riadiacej pozície je nevyhnutné byť súčasne kompetentným lídrom aj manažérom. Kvalifikačný program pre lídrov v Ontariu v Kanade (Petřík, Šukolová, Laššák a kol., 2022) je navrhnutý tak, aby podporoval účastníkov v tom, aby sa stali kriticky reflexívnymi vzdelávacími lídrami, ktorí efektívne fungujú v dynamických, rozmanitých a zložitých kontextoch charakterizovaných rýchlo sa meniacimi okolnosťami. V prepojení na získané kompetencie je jasný presah z profesijných do kľúčových. Program má zložky, ktoré sú v súlade s piatimi líderskými doménami v Ontárijskom líderskom rámci. Obsahuje aj líderskú prax, t. j. výskumný kolaboratívny projekt na zlepšenie kvality práce školy, ktorý sa uskutočňuje v škole účastníka. Cieľom programu Líder vzdelávacích programov v Singapure (Petřík, Šukolová, Laššák a kol., 2022) je rozvíjať schopnosti lídra, ktoré sú založené na hodnotách cieľavedomosti, inovatívnosti a perspektívnosti, na silnom vedení ľudí, strategických riadiacich schopnostiach a načrtnutí toho, ako by riaditelia mohli efektívne pracovať v zložitom prostredí. Absolvent musí zrealizovať kreatívny akčný projekt zameraný na zlepšenie školy, ktorý sa uskutočňuje v škole pod mentorstvom riaditeľa. Program sa zameriava na vytváranie nových poznatkov v generatívnom a kolaboratívnom vzdelávaní na posilnenie odborných kompetencií medzi lídrami na strednej úrovni s odkazom na ich vedúcu pozíciu a zvýšenie schopnosti viesť vyučovanie a učenie sa prostredníctvom učiaceho sa tímu so zameraním na neustále zlepšovanie učebných osnov (Petřík, Šukolová, Laššák a kol., 2022). Kompetencie lídra vzdelávacej inštitúcie pre riaditeľov škôl v Českej republike je možné nadobudnúť štúdiom na Karlovej univerzite. Katedra andragogiky a manažmentu vzdelávania KU poskytuje vzdelávanie v študijnom programe Školský manažment (Bc.), Andragogika a manažment vzdelávania (Mgr.) (<https://kamv.cz/>). V systéme vzdelávania riadiacich pracovníkov je podľa súčasnej právnej úpravy v Českej republike toto štúdium kvalifikačným pre výkon funkcie riaditeľa školy v zmysle zákona o pedagogických pracovníkoch a školského zákona ako predpoklad pre výkon tejto funkcie. Cieľom dvojročného inovatívneho kvalifikačného štúdia Líder školy (<https://lidrskoly.npi.cz/>) je pripraviť riaditeľov, ktorí získavajú ostatných pre víziu školy, v centre ktorej je žiak, jeho učenie a rozvoj, budujú učiace sa spoločenstvo naplňajúce víziu školy a neustále sledujú dopad výučby na učenie a spokojnosť žiakov. Je zamerané na pedagogický lídership, zručnosť udržiavať výučbu a učenie v centre všetkého rozhodovania, na základné právne predpisy, pracovné právo, financovanie a organizáciu školy.

Pozitívom v našom vzdelávaní vedúcich pedagogických zamestnancov, európskym štandardom vo vzdelávaní, je možnosť absolvovania ekvivalentu funkčného vzdelávania, univerzitného študijného programu, ktorý plne nahrádza funkčné vzdelávanie. Na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre ([www.pf.ukf.sk](http://www.pf.ukf.sk)) sa zrealizoval proces akreditácie študijného programu Manažment vzdelávania a verejnej správy a v súčasnosti študijný program Špeciálna pedagogika, vychovávateľstvo, manažment vzdelávania. Absolventi ovládajú základy teórie a praxe manažovania výchovy a vzdelávania. Vedia aplikovať základné poznatky psychologickkej, sociologickej, ekonomickej, právnej a manažerskej vedy pri riešení problémov výchovy a vzdelávania dospelých. Pridanou hodnotou tejto formy manažerskej prípravy je absolvovanie manažerskej praxe v I. aj v II. stupni

vysokoškolského vzdelávania, ako aj množstvo tréningových programov zameraných na riešenie konfliktov, tímovú prácu, či časový manažment.

## ZÁVER

Potenciál úspešného školstva je okrem iného v miere jeho schopnosti prinášať nové myšlienky, ktoré sú užitočné pre rozvoj teórie a ktoré v praxi vytvárajú novú alebo pridanú hodnotu. Vzhľadom na to, že je potrebné vykonať príslušné zmeny v rámci samotných škôl, mali by tieto zmeny smerovať do oblasti vnútorného riadenia s cieľom skvalitniť ich vnútornú organizáciu a zefektívniť riadiacu administratívu a rozšíriť rôzne podporné a obslužné povinnosti manažmentu. Je preto potrebné pripravovať takýchto zamestnancov pre rezort školstva, manažérov vzdelávacích organizácií. Permanentné vedecké skúmanie problematických oblastí vo vzdelávaní riaditeľov škôl, legislatívne zmeny, ktoré reagujú na požiadavku nahradiť univerzitným vzdelávaním funkčné vzdelávanie, zavedenie manažérskeho portfólia, akcentovanie problematiky efektívneho manažovania a lídershipu nás približujú k európskemu štandardu vo vzdelávaní manažérov škôl.

## Literatúra

BITTEROVÁ, M., HAŠKOVÁ, A., PISOŇOVÁ, M. 2014. *School Leader`s Competencies in Management Area*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 149, LUMEN 2014, p. 114 – 118 [cit. 2023-02-01]. Dostupné na internete: <School Leader's Competencies in Management Area - ScienceDirect>

BLAŠKOVÁ, M. 2005. *Organizačné správanie*. Žilina : ŽU, 168 s. ISBN 80-8070-350-7.

BURJAN a kol. 2017. *Učiace sa Slovensko*. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania Návrh na verejnú diskusiu.[cit. 2023-02-03]. Dostupné na internete: <[https://www.minedu.sk/data/files/6987\\_uciace\\_sa\\_slovensko.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf)>

CRUZ, C.D., VILLENA, D., NAVARRO, E. et al. 2016. *Towards Enhancing the Managerial Performance of School Heads*. International Review of Management and Business Research vol. 5 Issue.2, p. 705 - 714 [online]. [cit. 2023-02-01]. Dostupné na internete: <<https://www.irnbrjournal.com/papers/1466713140.pdf>>

ĎURICOVÁ, L., SOLLÁROVÁ, E., POLIACH, V. 2021. *Líder v edukácii*. Banská Bystrica : Belianum, 104 s. ISBN 978-80-557-1936-8.

HALL, R., DRÁĽ, P., FRIDRICHOVÁ, P. a kol. 2020. *Odporúčanie pre skvalitnenie školstva na Slovensku. To dá rozum*. MESA10. [online]. [cit. 2023-02-08]. Dostupné na internete: <[https://todarozum.sk/admin/files/file\\_879\\_1587651772.pdf](https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1587651772.pdf)>

KARLOVA UNIVERZITA V PRAHE, Katedra andragogiky a manažmentu vzdelávania, studijní programy. [cit. 2023-02-28]. Dostupné na: <<https://www.kamv.cz/>>

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, KURNICKÝ, R. 2004. *Manažérske kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha : Grada, 184 s. ISBN 80-247-0698-9.

LISNEROVÁ, R., ŠAFRÁNKOVÁ, J.M., URBANOVÁ, E. 2020. *Managerial Competencies And Education Need Of School Headmasters In The Czech Republic*. International Journal of Teaching

and Education Vol. VIII, č. 1/2020, p. 33 – 46. [cit. 2023-01-10] Dostupné na internete: <<https://www.eurrec.org/ijote-article-25646>>

MAJTÁN, M. a kol. 2016. *Manažment*. Bratislava : Sprint 2 s.r.o., 408 s. ISBN 978-80-89710-27-0.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné na internete: <<https://lidskoly.npi.cz/>>

OECD TALIS. 2018. *Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní*. [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné na internete: <[https://www2.nucem.sk/dl/4804/TALIS2018\\_2\\_cast.pdf](https://www2.nucem.sk/dl/4804/TALIS2018_2_cast.pdf)>

PISOŇOVÁ, M. 2011. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 106 s. ISBN 978-90-8078-402-7.

PISOŇOVÁ, M. a kol. 2014. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. 1. vyd. Bratislava : Polygrafické stredisko UK, 228 s. ISBN 978-80-223-3621-5.

PISOŇOVÁ, M. 2015. *Creation and Results of a Research Project with a Focus on School Management for Teachers*. In *Acta Technologica Dubnicae* volume 5, 2015, issue 2. [online]. [cit. 2023-02-02]. Dostupné na: <<https://sciendo.com/es/article/10.1515/atd-2015-0062>>

PISOŇOVÁ, M. 2017. Implementácia motivačných stratégií medzi riaditeľmi škôl a učiteľmi cudzích jazykov. In *Journal of Language and the Cultural Education*. ISSN 1339-4045, roč. 5, č. 1, s. 127 – 144. DOI 10.1515/jolace-2017-0008.

PISOŇOVÁ, M. a kol. 2017. *Školský manažment*. 1. vyd. Bratislava : Wolters Kluwer s.r.o., 167 s. ISBN 978-80-8168-660-3.

PISOŇOVÁ, M. a kol. 2021. *Manažment vzdelávania. Teoretické, empirické a praxeologické aspekty riadenia vzdelávacích organizácií*. Bratislava: Wolters Kluwer s.r.o., 284 s. ISBN 978-80-571-0383-7.

PETRÍK, Š., ŠUKOLOVÁ, D., LAŠŠÁK a kol. 2022. *Záverečná správa z prieskumu Školský manažment júl 2022 – november 2022*. Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 81 s. ISBN 978-80-565-1534-1

SCHRATZ, M. a kol. 2013. *The Art and Science of Leading a School. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden*. Tempus Public Foundation, Budapest : Tempus Public Foundation, First edition ISBN 978-615-5319-03-7

ŠNÍDLOVÁ, M. 2012. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. 2. vyd. Prešov: Škola plus s.r.o., ISBN 80-970275-4-4. [cit. 2023-02-10]. Dostupné na internete: <[http://www.skolaplus.sk/doc/%C5%A0n%C3%ADdlov%C3%A1,%20M.%20Komp\\_profil\\_ped\\_zam\\_v\\_pers\\_manazmente\\_%C5%A1koly.pdf](http://www.skolaplus.sk/doc/%C5%A0n%C3%ADdlov%C3%A1,%20M.%20Komp_profil_ped_zam_v_pers_manazmente_%C5%A1koly.pdf)>

TROJANOVÁ, I. 2014. *Ředitel a střední manažment školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 176 s. ISBN 978-80-363-0591-3.



TROJANOVÁ, I. 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha : Wolters Kluwer, a. s., 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE, Pedagogická fakulta: *Manažment vzdelávania a verejnej správy*. Študijný program. 2020. [online]. [cit. 2023-02-28]. Dostupné na internete: <<https://www.pf.ukf.sk/sk/prijimacie-konanie/moznosti-vysokoskolskeho-studia/21-studium/prijimacie-konanie/505-manazment-vzdelavania-a-verejnej-spravy-e-2>>

**Autor:**

Mgr. Mária Pappová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: maria.pappova@ukf.sk

# MOŽNOSTI VÝZKUMU PERCEPCE A INTERPRETACE MULTIMEDIÁLNÍHO TEXTU A JEHO TEORETICKÉ UKOTVENÍ

Petra Pařchová

## Abstrakt

*Cílem příspěvku je představit dosavadní zjištění v rámci disertačního projektu na téma Verbální a vizuální znak v procesu percepce a interpretace textu. Uvádíme základní přehled o výzkumech zabývajících se verbálním a vizuálním znakem jako sémiotickou jednotkou a jeho významem pro pochopení multimediálního – tedy sémioticky smíšeného – textu. Součástí příspěvku je i nástin metodologie výzkumu zahrnující jak klasické postupy, tak využití přístroje na měření pohybů očí, tzv. eye-trackeru. Studie je založena na předpokladu, že multimediální text obsahující záměrnou kombinaci verbálního a vizuálního znaku umožňuje lepší porozumění textu než text bez vizuální složky.*

## ÚVOD

Příspěvek shrnuje dosavadní metodologická a teoretická zjištění a představuje možnosti výzkumu v rámci disertační práce, která je zaměřena na zkoumání vztahu verbálního a vizuálního znaku v multimediálních textech a jejich význam v procesu percepce a interpretace textu žáky 2. stupně základní školy. Vycházíme z předpokladu, že multimediální text – tedy text složený z verbálních a vizuálních znaků – umožňuje žákovi lepší pochopení textu. Vytyčená oblast zahrnuje jak sémiotický přístup k analýze textu, tak zkoumání čtenářských strategií a interpretačního procesu se zaměřením na porozumění přečteného.

Významným podnětem tohoto zkoumání je rozporuplná situace v oblasti čtenářství a percepce textu v českém školství. Vyjdeme-li ze současného pojetí vzdělávání v Rámcových vzdělávacích programech a zaměříme-li se na obsah vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, je patrné, že hlavním cílem je rozvoj komunikačních schopností a dovedností, a to jak na základní, tak na střední škole. Komunikační kompetenci pak u žáků rozvíjíme skrze receptivní a produktivní činnosti, jejichž prostřednictvím se žáci učí vnímat, logicky a přesně myslet a vyjadřovat se. Významnou součástí tohoto procesu také je, aby dítě textu porozumělo a dokázalo ho interpretovat.

I přes všechny snahy jsou výsledky mezinárodního šetření PISA ve čtenářské gramotnosti našich žáků a studentů v porovnání s ostatními zeměmi průměrné, a přitom při srovnání se šetřením v roce 2000, kdy byly výsledky našich žáků podprůměrné, nedošlo v Česku ke zlepšení – žáci většiny ostatních zemí si však pohoršili (Blažek a kol., 2019, s. 16). O nízké úrovni např. maturitních písemných prací se veřejnost dočítá i v denním tisku. Je proto třeba do výuky na všech stupních i typech škol systematicky zařazovat metody, které tyto kompetence rozvíjejí. Využitím ilustrovaných textů, tedy propojením verbální a vizuální složky textu, jejich vztahů a vazeb, jejichž volba bude odpovídat potřebám konkrétního ročníku, nabídneme žákům už od nejtějššího věku materiál, který je jim blízký a důvěrně známý. Dalším významným přínosem při práci nejen s textem, ale i obrazem je rozvoj estetického citění, myšlení v širších souvislostech či důraz na mezioborové vztahy.

Cílem disertačního projektu je na vzorku žáků základní školy identifikovat a popsat jejich individuální postupy a interpretační schopnosti při práci s verbálním textem doplněným o vizuální složku, přičemž vědecký problém disertační práce vystihuje otázka: *Jak vztah mezi verbálním a vizuálním znakem ovlivňuje percepci, interpretaci a porozumění textu u žáků 2. stupně základní školy?*

## TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### Výzkum problematiky v českém prostředí

Tendence využití obrazu a slova pro rozvoj myšlení a vyjadřovacích schopností byly známy už ve starověku. Na základě uměleckého popisu výtvarného díla se ve 2. st. n. l. rozvinul žánr tzv. *ekfráze*, prostřednictvím kterého řečníci zdokonalovali své rétorické dovednosti. V současnosti se ekfrázi věnuje A. Jedličková a S. Fedrová (2008) v rámci studií teorie vyprávění a intermediality.

Konkrétně se vztahem mezi verbálním a vizuálním znakem v ilustrovaných knihách zabývá František Daneš v článku *Text a jeho ilustrace* (1995). Daneš se zamýšlí nad postavením ilustrovaného textu, tedy textu sémioticky smíšeného a už tehdy upozorňuje na stoupající význam vizuálního znaku ve společnosti. Uvádí podrobnou analýzu ilustrovaných textů, které kategorizuje právě z hlediska vztahu mezi verbálním a vizuálním znakem.

V současné době probíhají v českém prostředí výzkumy zabývající se verbálním a ikonickým textem primárně z hlediska čtenářské gramotnosti. Jedná se zejména o výzkumnou skupinu Pedf Ostravské univerzity v Ostravě (konkrétně D. Sztablová, D. Labischová a I. Gejgušová), která zkoumá čtenářské strategie v souvislosti s verbálním a neverbálním ikonickým textem a vliv těchto strategií na výsledky textové analýzy a interpretaci (Gejgušová, 2015).

### Výzkum problematiky v anglo-americkém prostředí

Vztahem verbálního a vizuálního znaku se zabývají i zahraniční studie. Peter Pericles Trifonas v textu *Semiosis and the Picture-Book: On Method and Cross-medial Relation of Lexical and Visual Narrative Texts* (2002) prezentuje obrázkové knihy jako významný prostředek a zdroj různých úrovní interaktivity mezi lexikálními a vizuálními prvky obsahujícími znaky nebo kódy, které společně vytvářejí textovou strukturu ve vztahu ke kognitivní, afektivní a estetické reakci, která je vyžadována od čtenáře-diváka. Tento proces tak současně umožňuje rozvíjet čtenářské dovednosti a vnímání sebe sama na pozadí společensko-kulturního kontextu. Texty P. P. Trifonase jsou pro tuto práci významné zejména proto, že autor sleduje vytyčenou tematiku v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

Američtí výzkumníci Frank Serafini a Stephanie F. Reid pracují s pojmem analytický rámec a poukazují na význam kombinace analytických rámců pro pochopení složitosti současných obrázkových knih a jejich role ve vzdělávacím prostředí. Vytyčují tři základní analytické rámce, a to sociální sémiotický rámec, literární rámec a umělecký rámec. Svými výzkumy tak potvrzují naše předpoklady, které kladou důraz na mezioborové propojení jednotlivých složek, jež v sobě čtení ilustrovaných, tzn. multimediálních textů nese.

Praktickou ukázkou významu obrázkových knih pro rozvoj čtenáře-diváka v různých oblastech je „sémiotická“ trilogie Umberta Eca sestávající z obrázkových knih *The Bomb and the General* (1966), *The Three Astronauts* (1966) a *The Gnomes of Gnú* (1992). Jedná se o obrázkové knihy, které U. Eco vydal ve spolupráci s italským malířem Eugeniem Carminim, v nichž se text a ilustrace záměrně doplňují tak, aby zesílily poselství obsažené v příběhu a zároveň dětského čtenáře podněcovaly k hledání souvislostí mezi významy verbálního a vizuálního znaku.

## METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum je založen na dvou dílčích fázích převážně s prvky kvalitativního výzkumu. V první fázi bude využit přístroj na měření očních pohybů eye-tracker TOBII, jehož jedním možným výstupem je video s přehráváním pohledů, které pro náš výzkum považujeme za optimální. Následně proběhne reflexe nad získaným výstupem metodou think aloud (myšlení nahlas), jejímž cílem je zjistit a popsat

postupy a strategie, které vybraní žáci používají při čtení. Na závěr první fáze se uskuteční polostrukturovaný rozhovor směřující ke zjištění úrovně porozumění textu, kdy se předpokládá práce s otázkami, které žáci dobře znají z učebnic, čítanek a např. testů jednotných přijímacích zkoušek. Pro potřeby této fáze výzkumu předpokládáme práci se skupinou 8–12 respondentů – žáky 2. stupně základní školy.

Přístroj eye-tracker umožňuje výzkumné skupině pochopit principy vizuální pozornosti a vnímání respondentů. Poskytuje výzkum na pomezí kvantitativních (dostatečné množství respondentů; orientován na reálné chování uživatelů, objektivní měření nezkreslené subjektivními jevy) a kvalitativních (hodnocení výsledků – deskriptivní hodnocení pomocí obsahové analýzy) výzkumných metod. Eye-tracker pracuje s tzv. fixacemi, což jsou body, na které během percepce zaměřujeme svou vizuální pozornost; pracuje se s analýzou místa fixace, délky trvání fixace, celkového počtu fixací, celkového času fixací, sériemi fixací atd. (Marvan, 2013).

Hlavním cílem 1. fáze výzkumu je na základě vyhodnocení výstupů měření přístrojem eye-tracker popsat u žáků 2. stupně ZŠ proces čtení – postupy a strategie – textu bez vizuální složky a textu, jehož součástí je vizuální složka korespondující s obsahem a hypoteticky usnadňující interpretaci a pochopení textu (multimediální, sémioticky smíšený text).

Dílčí cíle pro měření pomocí přístroje eye-tracker jsou z výstupů metody think aloud nad videem zachycujícím fixace během čtení v rámci práce s textem odhalit a popsat individuální přístupy a strategie, které žáci využívají při percepci různých druhů textu a následné interpretaci. Dále popsat rozdíly v přístupu při práci s textem s vizuální složkou (multimediální text) a bez vizuální složky. Při tom využijeme sledované parametry měření eye-trackerem (místo fixace, délka trvání fixace, celkový počet fixací, celkový čas fixací, série fixací apod.) a určíme, v jaké míře se žáci při čtení opírají, či neopírají o vizuální složku, případně jak efektivní pro ně tato opora je.

Metoda think aloud umožňuje v následném rozhovoru nasbíraná data ověřit – zjistit, jak vědomý tento proces u respondentů je, a porovnat výsledky s žákovskými výpověďmi nad získaným výstupem měření eye-trackerem. Cílem rozhovoru nad konkrétním textem bude prostřednictvím připravených otázek a doptávání zjistit a ověřit, jak žák danému textu porozuměl.

Podstatou druhé fáze je zapojení kontrolní skupiny respondentů, která bude s textem pracovat standardně, tedy bez využití eye-trackeru. Po čtení připraveného textu bude následovat test ověřující úroveň pochopení textu, jehož poslední částí bude rozhovor nad textem a testem s doptáváním na zvolené čtenářské strategie.

V rámci výzkumu budeme pracovat s vybranými texty, které budou respondenti číst během měření pomocí eye-trackeru, ale i standardním způsobem; výzkum zahrnuje text bez vizuální složky (bez obrázků) a text, jehož součástí je ilustrace související s obsahem textu. Pro potřeby výzkumu jsme zvolili jeden typ textu, a to text beletristický, který je součástí původní autorské ilustrované knihy, kde verbální a vizuální složka jsou rovnocenné. Jako příklad uvádíme ukázkou z knihy *Zahrada* od Jiřího Trnky (1962, obr. 1) a z knihy *4. Dobrodružství pavouka Čendy* od Pavla Čecha (2022, obr. 2)



Obrázek 1: ukázka z knihy Zahrada od Jiřího Trnky



Obrázek 2: ukázka z knihy 4. Dobrodružství pavouka Čendy od Pavla Čecha

## ZÁVER

Z výše uvedeného vyplývá, že sémioticky smíšený text a zkoumání jeho významu pro interpretaci a porozumění textu je téma významné a stále aktuální. Současným trendem je pro potřeby výzkumu využívat vedle tradičních i přesnější technologie, jako je měření prostřednictvím přístroje eye-tracker, díky kterému je možné získat objektivní a měřitelné výstupy. Pochopení významu a porozumění

principu percepce ilustrovaného textu, konkrétně textu obrázkových/ilustrovaných knih, je nezbytným předpokladem pro rozvoj nejen čtenářské gramotnosti, ale i dalších složek lidského vnímání a chápání sebe sama i světa kolem nás. Identifikovat a popsat čtenářské strategie při percepci multimediálního textu je dle našeho názoru významné právě teď, kdy současná generace školou povinných pod vlivem sociálních sítí přijímá podněty primárně vizuální a čtení souvislých textů je na ústupu. Vycházíme z předpokladu, že přítomnost kombinace verbálních a vizuálních znaků významně ovlivňuje a usnadňuje pochopení čteného textu a multimediální text – tedy text složený z verbálních a vizuálních znaků – umožňuje recipientovi hlubší pochopení přečteného. Percepce vizuálních znaků v rámci práce s textem rozvíjí a zlepšuje recipientovy čtenářské dovednosti. Výsledky získané v rámci výzkumu je dle našeho mínění dále možné cíleně využívat v rámci výchovně-vzdělávacího procesu při práci s výukovými materiály, učebnicemi, pracovními listy apod.

## Literatura

BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha : Česká školní inspekce, s. 68. ISBN 978-80-88087-24-3.

DANEŠ, F. 1995. *Text a jeho ilustrace*. „Slovo a Slovesnost“. 56, s. 174 – 189. ISSN 2571-0885.

GEJGUŠOVÁ, I. 2015. Využití poznatků o vizuální percepci verbálních a neverbálních textů v literární výuce na základních školách. [online]. [cit. 2023-03-8]]. Dostupné na internete: <http://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/slovoaobraz/slovoaobraz-4-1.pdf>

JEDLIČKOVÁ, A. „Ekfráze: deskripce vs. narativ“, se S. Fedrovou. In SLÁDEK, O. (ed.) *Vyprávění v kontextu*. Praha : ÚČL AV ČR.

MARVAN, L. 2013. *Využití eye trackingu v internetovém marketingu*. UTB ve Zlíně, Diplomová práce. [online]. Dostupné na internete: <https://www.slideshare.net/BoBMarvan/marvan-2013-dp>. [cit. 2023-03-8].

SERAFINI, F., REID, F. S. 2022. *Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks* [online]. [cit. 2023-03-8]. Dostupné na internete: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/14703572211069623?journalCode=vcja>

TRIFONAS, P. P.: 2002. *Semiosis and the Picture-Book: On Method and Cross-medial Relation of Lexical and Visual Narrative Texts* [online]. [cit. 2015-06-15]. Dostupné na: <http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-11-12/article4en.html>

Dostupné na internete: <<http://www.brainpickings.org/index.php/2012/02/13/the-bomb-and-the-general-umberto-eco/>>

## Použité obrázky:

ČECH, P. 2022. *Dobrodružství pavouka Čendy*. Petrkov. ISBN: 978-80-87595-95-4

TRNKA, J. 1962. *Zahrada*. Praha : SNDK. s. 10 – 11. ISBN: 123-166-62.

**Autor:**

Mgr. Petra Pačhová

Katedra českého jazyka

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

e-mail: petra.patchova@gmail.com

# VČASNÁ ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ V SLOVENSKO-NEMECKOM EDUKAČNOM KONTEXTE

Ingrida Revajová

## Abstrakt

*Predložený príspevok sa zaoberá predškolskou čitateľskou gramotnosťou vo viacjazyčnom pedagogickom kontexte s jej špecifikami. Načrtne najdôležitejšie teoretické poznatky týkajúce sa včasnej čitateľskej gramotnosti dieťaťa vo viacjazyčnom predprimárnom (inštitucionálnom) kontexte. Rozvoj predškolskej čitateľskej gramotnosti závisí predovšetkým od podnetného edukačného prostredia, v ktorom sa dieťa vzdeláva a všestranne rozvíja.*

## ÚVOD

Čítanie je znalosť, ktorá nielenže je nevyhnutnou súčasťou nášho vzdelania, ale má aj nezastupiteľnú úlohu v celom našom živote. Viaceré štúdie od PISA (štúdie z roku 2018, 2012, 2009) alebo od Stiftung Lesen (Vorlesestudie 2019, 2021) poukazujú na dôležitosť čitateľskej kompetencie. Rozvoj včasnej čitateľskej gramotnosti otvára deťom dvere do sveta fantázie, učia sa načúvať, rozširovať si slovnú zásobu a získavať nové poznatky (Martišová, 2013, s. 5). V rámci viacjazyčného edukačného kontextu materskej školy deti vnímajú „inakosť“ cudzieho jazyka a učia sa tolerantnosti a otvorenosti voči inej kultúre či jazyku. Súčasná doba nesie so sebou veľa stresových situácií, zhonu, pracovných povinností, a to spôsobuje, že deti trávajú viac času v škôlke. To má za následok, že čítanie sa z rodinného prostredia vytráca a rodičia nemajú čas na predčítanie deťom (Martišová, 2013, s. 5). Je preto veľmi dôležitou úlohou pedagógov, aby venovali pozornosť rozvoju predčitateľskej gramotnosti v materskej škole, a tak podporovali aj cudzojazyčnú kompetenciu. Podnetné edukačné prostredie má veľký vplyv na rozvoj tejto zručnosti. Neoddeliteľnou súčasťou edukačných aktivít sú krátke detské verše, básne, jednoduché detské piesne alebo pútavé príbehy pre deti, ktoré napomáhajú dieťaťu v jeho verbálnom aj neverbálnom prejave. Včasná čitateľská gramotnosť umožňuje rozvíjať i estetický potenciál dieťaťa. Predložený príspevok ponúka čitateľovi prehľad najdôležitejších aspektov týkajúcich sa včasnej čitateľskej gramotnosti vo viacjazyčnom (primárne v slovensko-nemeckom) kontexte a možnosti rozvoja tejto kompetencie na základe vlastných skúseností autorky. Určený je predovšetkým učiteľom skorej výučby cudzieho jazyka a pedagógom vo viacjazyčných materských školách.

## PREDČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ VO VIACJAZYČNOM KONTEXTE

Čítaním si človek rozširuje svoje kognitívne štruktúry, podieľa sa na vytváraní kultúrnych hodnôt a má podiel na medziľudskej komunikácii a sociálnom živote (Runge, 1998, s. 15). Pomocou čítania získavame informácie potrebné pre život, rozvíjame si svoju osobnosť cez estetické, či jazykové obsahy (Philipp, 2011, s. 67). Obrázkové detské knihy (nemecký pojem Bilderbuch) a pravidelné praktizovanie hlasného alebo dialogického čítania v predškolskom veku má pozitívny vplyv na rozvoj jazykovej kompetencie dieťaťa aj jeho všestranný rozvoj (Wieler, 1997). Včasná čitateľská gramotnosť začína v rodinnom a pedagogickom prostredí. Jej cieľom nie je naučiť dieťa čítať a písať, ale rozvíjať ho komplexne, pomocou rozprávania, komunikácie, maľovania a stretávania sa s textom (Lipnická, 2009, s. 120). Pod pojmom včasná čitateľská gramotnosť rozumieme schopnosť dieťaťa objavovať vo svojom sociálnom prostredí všetko, čo súvisí s čítaním a písaním, dispozíciu reagovať na čítaný text, porozumieť mu a vedieť ho zreprodukovať. V poľskom projekte „*Cała Polska czyta dzieciom*“ z roku 2019 vypracoval tím pedagógov a vedcov zoznam preferencií čítania deťom v predškolskom veku. Pomocou čítania si



dieťa a rodič budujú emocionálnu väzbu, dieťa cíti istotu a bezpečie, naplňajú sa jeho emocionálne potreby (Cozza, 2012, s. 50). Dieťa si zlepšuje svoju jazykovú kompetenciu, trénuje pamäť, učí sa byť sústredené, rozvíja svoju predstavivosť a fantáziu. Pomocou hlasného či dialogického čítania dieťa poznáva svet a učí sa rozlišovať dobré od zlého. Pravidelné čítanie v rodine alebo edukačnom prostredí buduje pozitívnu motiváciu k čítaniu (Kaminska, 1999, s. 51).

Pri rozvoji predčitateľskej gramotnosti vo viacjazyčnom edukačnom kontexte, sa sprostredkúva deťom rôznorodosť sveta, kultúr a jazykov. Vo viacerých krajinách sveta je viacjazyčná edukácia v materskej škole bežnou záležitosťou. V rámci multikultúrnej výchovy vo viacjazyčnej škôlke je potrebné budovať u detí pozitívny postoj k učeniu sa jazyka a k ľuďom, ktorí rozprávajú iným resp. cudzím jazykom (Perregaux, 2007, s. 12). V slovenskom predškolskom prostredí ide o tzv. bilingválne materské školy s vyučovacím jazykom iných ako slovenským (napríklad nemeckým). Spočiatku môže byť pre dieťa náročné prijať to, že v materskej škole sa hovorí iným ako materinským jazykom. Častokrát to spôsobuje problémy pri adaptačnej fáze, ako napríklad nezujem o aktivity v triede, zdržanlivosť, uzavretosť a precitlivosť dieťaťa (Zacharová, Sokolová, 2013, s. 78). Na začiatku sa dieťa snaží len pozorovať, vyberá si stratégiu „diváka“ a tvári sa akoby daným úlohám rozumel, i keď im nerozumie (Zacharová, Sokolová, 2013, s. 80). Druhú stratégiu, ktorú volí dieťa nachádzajúce sa v takejto škôlke je skúšanie a opakovanie fráz, ktoré počulo u svojich vrstovníkov alebo učiteľky (Tabors, Snow, 1999, s. 111). V poslednej fáze sa deti snažia používať pár slov alebo jednoduchých viet. Tieto frázy im často pomáhajú pri spoločnej hre s vrstovníkmi, ktorí hovoria iným jazykom a tým naznačujú, že majú záujem o sociálne spoločenstvo v triede (Zacharová, Sokolová, 2013, s. 80). Z vlastnej skúsenosti v bilingválnej škôlke odporúčame, aby učiteľ rešpektoval u dieťaťa rolu „pozorovateľa“, jeho emočné rozpoloženie a postupne ho integroval do diania materskej školy (napr. pomocou spoločného čítania s obľúbenou plyšovou hračkou z domu). V prípade plaču by mal pedagóg bilingválnej materskej školy rozprávať s dieťaťom v jeho materinskom jazyku. Dieťa tak pocíti porozumenie a istotu. Pri osvojení si cudzieho jazyka je v takomto zariadení veľmi dôležitá interakcia zo strany pedagóga či deťmi. Je nevyhnutné ponúknuť deťom bohaté jazykové podnety v bežných situáciách, ako je napríklad počúvanie, spievanie, hra, rozprávanie, tvorivá činnosť alebo hranie divadla a tým podporovať aj predčitateľskú gramotnosť v škôlke. Zaujímavým príkladom z praxe je využitie divadla Kamishibai (v japonskom preklade doslova „papierové divadlo“). Je to živá forma rozprávania príbehu, ktorá kombinuje súbor ilustrovaných obrázkov spolu so scenáristickým výstupom rozprávača. Obrázky v tomto divadielku sú zvyčajne v rozmere A3, takže, ak sa v skupine nachádza viac detí, každé má možnosť vidieť obrázky príbehu. Z vlastnej skúsenosti odporúčame vytvoriť obrázky do tohto divadielka s deťmi a čítať s malou skupinou, najlepšie 5 až 10 detí. Pomocou tvorivej činnosti rozvíjame aj kreatívny potenciál dieťaťa. Inšpiráciou môže byť vytvorenie ilustrácií k príbehom, ktoré existujú v nemčine aj slovenčine, takisto obsahujú jednoduchú slovnú zásobu a nakresliť dané obrázky nie je pre deti náročné (napr. príbeh „Die kleine Raupe Nimmersatt“ od E. Carleho alebo jednoduchý ľudový príbeh „Ein Märchen vom Schnee und den Schneeglöckchen“). Ďalším príkladom z praxe, ktorý podporuje včasnú čitateľskú gramotnosť v slovensko-nemeckej edukácii sú knihy s tzv. prediktabilným textom. Ide o príbehy, ktoré sa vyznačujú opakujúcimi sa časťami textu (napr. ukrajinská ľudová rozprávka „Der verlorene Handschuh“ v slovenskom preklade „Rukavička“ od M. Rázusovej-Martákovej). Pomocou opakujúcich sa viet si dokáže dieťa uplatniť pamäťové čítanie a má možnosť fixácie nových slov, či vetných štruktúr v cudzom jazyku. V edukačnej praxi sa využíva aj maľované čítanie, ktoré stimuluje deti k aktivite. Využitím vlastnoručne nakreslených ilustrácií pri maľovanom čítaní zvyšujeme záujem o čítanie zo strany dieťaťa.

## **PODNETNÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE**

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania v materskej škole je celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho kognitívnych, psychomotorických, komunikatívnych, emocionálnych a sociálnych vlastností,

ktoré tvoria celok jeho osobnosti (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, Konsolidované znenie, 2022). V rámci predškolskej edukácie je preto dôležité vytvorenie vhodných podmienok pre edukačné aktivity v predškolskom zariadení, ktoré tento rozvoj umožnia. Pod pojmom podnetné edukačné prostredie rozumieme kreativitu učiteľa, ktorý sa snaží láskavým a nenásilným spôsobom ponúknuť deťom aktivity vychádzajúce z ich potrieb (Lipnická, Sobinkovičová, 2014, s. 85). Podnetné prvky v edukačnom prostredí dávajú učeniu zmysluplnosť. Ide o podnety – stimuly (v rámci predčitateľskej literárnej gramotnosti), ktoré sa týkajú troch oblastí edukácie v materskej škôlke: zostavenie rituálov spojených s čítaním (napríklad čítanie počas voľnej hry, pred spaním alebo po pobyte vonku); implementácia detských riekaničiek a básničiek do edukačných aktivít a využívanie vecného zariadenie škôlky, ako je miesto na čítanie, detské knihy, nové médiá a interaktívne programy pre deti (napr. Alfík, Onilo). Veľmi podstatným prvkom je aj vytvorenie príjemnej atmosféry v škôlke, aby dieťa cítilo prijatie, porozumenie, istotu a dokázalo sa tak všestranne rozvíjať.

## ROZVOJ PREDČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI V SLOVENSKO-NEMECKEJ ŠKÔLKE

Skorá výučba cudzieho jazyka v materskej škole si vyžaduje veľa kreativity zo strany učiteľa. Najdôležitejším aspektom je vytvorenie pozitívnych postojov u detí predškolského veku k učeniu sa cudzieho jazyka (Lojová, 2004, s. 140). V rámci edukačnej činnosti materskej školy musíme vychádzať z metodicko-didaktických princípov, ktoré sú kľúčové aj pri rozvoji predčitateľskej gramotnosti vo viacjazyčnej škôlke. Orientujeme sa predovšetkým na konkrétne činnostné edukačné aktivity, ako je napríklad hra, tvorivá činnosť a zábava. V materskej škole je veľmi dôležitý pohyb, hudobno-dramatické či estetické činnosti a interakcia medzi učiteľom a deťmi navzájom (Marková, 2020, s. 54-55). V konkrétnej pedagogickej praxi (v slovensko-nemeckej škôlke) zahŕňa včasná čitateľská gramotnosť komplex aktivít, ktoré sú súčasťou edukačného programu materskej škôlky. Ide o detské riekanky alebo básničky (cudzojazyčné alebo dvojjazyčné) spojené s určitou činnosťou, alebo rituálom (napríklad po skončení voľnej hry: *Eins, zwei, drei, wir räumen alles auf!*; *Vedie, vedie cesta nová, do mestečka Poriadkova!*; pred umývaním rúk: *Nach dem Spielen, vor dem Essen, Hände waschen nicht vergessen!*); detské pohybové rýmy alebo riekanky (*Rad, Rad Rädchen! Bicy, bicy, bicykel!*); piesne spojené so zábavou (*Kopf, Schulter, Knie und Fuß! Hlava, ramená, kolená palce!*), pohybom (*Häschen in der Grube; Zajačik v jamôčke*) alebo sviatkom (*Zum Geburtstag viel Glück! Veľa šťastia zdravia!*); detské príbehy (M. Pfister *Regenbogenfisch*; E. Carle *Die kleine Raupe Nimmersatt*); dramatizácia príbehu; dialogické čítanie; predčítanie alebo naratívny formát výučby cudzieho jazyka v bilingválnej materskej škole (Hocus&Lotus jazykový program).

Včasnú čitateľskú gramotnosť v bilingválnom predškolskom zariadení možno rozvíjať aj cez už spomenuté dialogické čítanie obrázkových kníh, ktorých cieľom je poznávanie sveta a rozvoj materinského alebo cudzieho jazyka. Pri dialogickom čítaní v cudzom jazyku je veľmi dôležitá vzájomná interakcia medzi čitateľom a dieťaťom. Dieťa nie je len pasívnym poslucháčom, ale má podiel na čítaní. Typickými otázkami zo strany dieťaťa sú *Kto? Čo? Ako? Kde?*, u štvor- až päťročných detí sú to rozšírené otázky ako *Prečo? Z akého dôvodu?*. V rámci dialogického čítania si dieťa osvojuje jazykové štruktúry materinského aj cudzieho jazyka opakovaním a rozširovaním výpovedí (Kraus, 2005). V nasledujúcej tabuľke prevzatej z práce od Whitehurst, et al. (1999) je zobrazená technika otázok, reakcií a výpovedí u dvoj- až päťročných detí v rámci dialogického čítania.

**Tabuľka 1:** Technika dialogického čítania v závislosti od veku dieťaťa (Whitehurst, Zevenbergen; Crone; Schultz; Velting und Fischel, 1999, s. 6)

Činnosť dospelého	dvoj- až trojročné deti	štvor- až päťročné deti
<b>Technika otázok</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jednoduché otázky (Kto? Čo? Kde? Ako?)</li> <li>Reagovať na detské odpovede, dávať ďalšie otázky</li> <li>Otvorená formulácia otázok</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozšírené otázky (Kto? Čo? Kde? Ako? Prečo? Z akého dôvodu?)</li> <li>Otázky a pripomienky („Pamätáš sa ešte na...?“)</li> <li>Otvorená formulácia otázok vzťahujúca sa na bezprostrednú realitu („Už si to niekedy zažil?“)</li> </ul>
<b>Reakcia na výpovede dieťaťa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opakovanie výpovedí</li> <li>Poskytnúť pomoc pri odpovediach</li> <li>Rozšírenie detských výpovedí (expanzia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opakovanie výpovedí</li> <li>Poskytnúť pomoc pri odpovediach</li> <li>Expanzia (Dieťa: „To je pes.“ Dospelý: „Áno, to je veľký pes.“)</li> </ul>
<b>Výzvy</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Dokončiť vety („Žirafa má dlhý ...“)</li> <li>Dorozprávať príbeh vlastnými slovami („Čo myslíš, ako skončí príbeh?“)</li> <li>Opakovanie rozšírených výpovedí</li> </ul>

## PREDČITATEĽSKÉ RITUÁLY V PEDAGOGICKEJ PRAXI

Rituály patria k veľmi dôležitým prvkom interakcie v materskej škole. Stereotypy učia deti pravidlám, systematickosti a pomáhajú im zvládať ich vývinové kroky (Erhartová, 2013, s. 25). Rituály prinášajú taktiež pocit istoty a bezpečia v materskej škôlke, čo je pre dieťa predškolského veku podstatné (Šulová, 2010, s. 66-73). Pedagogická skúsenosť v materskej škôlke ukazuje, že čitateľský rituál je potrebné spojiť s nejakou rutinou, ako je napríklad určitá pieseň alebo detská riekanka na začiatku čítania (*Wir fangen jetzt an*) a na jeho konci (*Eins, zwei, drei, das Lesen ist vorbei*). Takisto to môže byť nejaká plyšová hračka, ktorá počúva príbehy spolu s deťmi. V rámci pedagogickej praxe sa taktiež odporúča, aby hlasné alebo dialogické čítanie praktizoval človek, ktorý má status ten „kto číta“, v nemeckom kontexte ide o pojem *Lesepate/Lesepatin*. Je to osoba, ktorá sa v pedagogickom prostredí cielene orientuje na podporu pred- alebo už čitateľskej gramotnosti. Vo viacjazyčnej škôlke sa *Lesepate/Lesepatin* zameriava na rozvoj včasnej čitateľskej gramotnosti a cudzojazyčnej kompetencie, konkrétne na zlepšenie foneticko-fonologických, morfológicko-syntaktických či lexikálnych štruktúr v cudzom jazyku. Touto osobou môže byť učiteľ, rodič, starý rodič alebo ktokoľvek iný, kto rád predčíta a rád pracuje s deťmi. Z vlastnej pedagogickej praxe

odporúčame mať pevne stanovenú osobu, ktorá s deťmi číta a podporuje ich jazykovú kompetenciu. V rámci našej podpory včasnej čitateľskej gramotnosti v bilingválnej škôlke (konkrétne u detí vo veku 5 až 6 rokov) máme takisto „Lesepatin“, ktorá pravidelne v piatok doobeda predčíta deťom nejaký príbeh. Je to pani riaditeľka našej školy, ktorá pochádza z Nemecka a jej materinský jazyk je nemčina. Deti ju vnímajú ako významnú osobnosť v škôlke a preto sa na spoločné čítanie tešia. Predčítanie trvá približne 20 minút. Vždy na začiatku predčítania si Lesepatin a deti povedia niečo o príbehu. Naša „predčitateľka“ sa snaží sprostredkovať deťom príbehy, ktoré sú zvyčajne zábavné, pútavé a korešpondujú s témou týždňa (naposledy to bol príbeh o prasiatku v škôlke „Ein Schwein im Kindergarten“ od J. Thydella a Ch. Ramela, ktorý sa deťom veľmi páčil). Z pozorovaní môžeme potvrdiť, že veľmi podstatné je pracovať s obrázkami a jednotlivé časti predčítaného textu deťom priebežne ukazovať. Tak dokážeme udržať ich pozornosť aj napriek tomu, že neporozumejú celému príbehu. Deti môžu počas čítania sedieť na stoličkách alebo na vankúšoch. Z pedagogickej praxe odporúčame 5, maximálne 10 detí na predčítanie príbehu. Ak sa nachádza v skupine viac detí, jednou z možností je rozdelenie skupiny, čo prináša väčší zážitok a vyššiu efektivitu pri rozvoji včasnej čitateľskej gramotnosti vo viacjazyčnej škôlke. Dôležitým prvkom pri predčítaní deťom v cudzom jazyku je okrem ilustrácií aj správna mimika a gestikulácia. Text príbehu môže byť skrátený a určité časti môžu byť vynechané. Závisí to od toho, na akej jazykovej úrovni sa deti nachádzajú a čo sú schopné porozumieť. Predčitateľ by sa mal snažiť robiť text pútavým aj pomocou suprasegmentálnych (prozodických) prejavov reči. Ako už bolo viackrát spomenuté, pre deti je veľmi dôležitá interakcia a pocit, že sú súčasťou príbehu. V príbehu „Ein Schwein im Kindergarten“ sa nachádzali časti, ktoré umožňovali deťom byť aktérmi príbehu: „Ty dáš prasiatku tričko, ty papuče, ty ponožky!“ a tiež aj časti vychádzajúce z bezprostrednej „detskej“ reality „Prasiatko s nami v škôlke raňajkovalo, obedovalo, hralo sa a spalo.“.

## ZÁVER

Čitateľská gramotnosť je významnou univerzálnou technikou. Umožňuje jedincovi podieľať sa na kultúrnom a sociálnom živote modernej spoločnosti (Martišová, 2013, s. 6). Primárnym cieľom včasnej čitateľskej gramotnosti je vytvorenie pozitívnych postojov k čítaniu v rannom detstve. Rozvoj čitateľskej gramotnosti vo viacjazyčnej materskej škole poskytuje okrem iného aj podporu cudzojazyčnej kompetencie dieťaťa. Cieľom predloženého príspevku bolo predstaviť najdôležitejšie teoretické body týkajúce sa včasnej čitateľskej gramotnosti v slovensko-nemeckom edukačnom kontexte. Podpora predčitateľskej gramotnosti by sa mala prelínať celým obsahom výchovy a vzdelávania v materskej škole. Ide o komplex činností ako sú skúsenosti s textom, rozprávanie, komunikácia, dramatizácia, kreslenie, maľovanie či iné výchovno-vzdelávacie aktivity škôlky. Najdôležitejšiu úlohu pri podpore čítania v predprimárnej edukácii zohráva podnetné edukačné prostredie a kreativita učiteľa. Významné postavenie majú aj predčitateľské rituály. Predloženými teoretickými východiskami sa snažíme poukázať na dôležitosť čítania deťom v predškolskom veku. Výskum sa v budúcnosti bude zameriavať na prepojenie teoretických vedomostí s praxou s cieľom vytvoriť konkrétne metodicko-didaktické princípy a odporúčania podporujúce včasnú čitateľskú gramotnosť v slovensko-nemeckom edukačnom kontexte materskej školy.

## Literatúra

COZZA, G. 2012. *Me lo leggi? Racconti, fiabe e filastrocche per un dialogo d'amore con il nostro bambino*. Rím : Il Leone Verde, 50 s. ISBN 978-8865800355

ERHARTOVÁ, J. 2013. *Rituály a jejich využití v mateřské školy*. Bakalárska práca. Brno.

- MARTIŠOVÁ, E. 2013. *Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti prostredníctvom hlasného čítania. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centru, 5-20 s.
- KAMINSKA, K. 1999. *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 51 s. ISBN 83-02-07145-5.
- KRAUS, K. 2005. *Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie*. Dostupné ná: <<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1892/>>
- LENČOVÁ, I. 2008. *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica : UMB FHV, 198 s. ISBN 978-80-8083-572-9.
- LENČOVÁ, I. 2010. *Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica : UMB FHV, s. 124. ISBN 978-80-557-0054-0.
- LIPNICKÁ, M. 2009. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. ISBN 978-80-89055-81-4.
- LIPNICKÁ, M, SOVINKOVIČOVÁ, E. 2014. *Podnetné prostredie v materskej škole ako podpora rozvíjania osobnosti detí z marginalizovaných rómskych komunit*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 58 s. ISBN 978-80-565-0264-8
- LOJOVÁ, G. *Individuálne osobnosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava : Univerzita Komenského, 140 s. ISBN 978-80-223-3519-5
- MARKOVÁ, Z. 2020 *Celostná pedagogika v skorej výučbe cudzích jazykov (s praktickými ukázkami nemeckého jazyka ako cudzieho)*. Dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta. 54 – 55 s.
- ORIEKŠKOVÁ, J.; LUČIVJANSKÁ, M. 2014. *Predčitateľská gramotnosť 1. Aktivity a námety*. Bratislava : Raabe. ISBN 978-80-8140-110-7.
- PHILLIP, M. 2011. *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familien, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 67 s. ISBN 978-3-17-020412-6
- PRENZEL, M. et all. 2012. *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-3001-3. Dostupné ná: <[https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/PISA\\_2012\\_Zusammenfassung\\_online.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2012_Zusammenfassung_online.pdf)>
- REISS, K. et all. 2018. *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. München: Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB). Dostupné ná: <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/Zusammenfassung\\_PISA2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/Zusammenfassung_PISA2018.pdf)>
- REISS, K. et all. 2015. *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-3555-1. Dostupné ná internete: <[https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/PISA\\_2015\\_Zusammenfassung\\_final.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2015_Zusammenfassung_final.pdf)>
- RUNGE, G. 1998. *Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*. Würzburg : Königshausen u. Neumann, 15 s. ISBN 3-8260-1282-8.
- PERREGAUX, CH. 2007. *Eine frühe Leidenschaft für Sprachen entwickeln. Kinder in Europa*. Vydanie 12. Dostupné ná internete: <<https://www.betrifftkinder.eu/zeitschrift/kinder-in-europa/ke-1207/419-eine-fruehe-leidenschaft-fuer-sprachen-entwickeln.html>>

Stiftung Lesen. 2019. *Vorlesestudie 2019: Vorlesepraxis durch sprachanregende Aktivitäten in Familien vorbereiten und unterstützen.* Dostupné na internete: <[https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesestudie\\_2019\\_01.pdf](https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2019_01.pdf)>

Stiftung Lesen. 2021. *Vorlesestudie 2021: Kitas als Schlüsselakteure in der Leseförderung.* Dostupné na internete: <[https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/20211021\\_VLS\\_final.pdf](https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/20211021_VLS_final.pdf)>

WIELER, P. 1997. *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen.* Weinheim : Juventa, ISBN 3779913429.

ŠULOVÁ, L. 2010. *Raný psychický vývoj dítěte.* 2.vydání. Praha: Karolinum. 66-73 s. ISBN 978-80-246-1820-3

WHITEHURST, G., et al. 1999. *Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade.* *Journal of Educational Psychology.* s. 261 – 272.

*Štátny vzdelávací program. Konsolidované znenie 2022.* Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu.

TABORS, P. O., SNOW, C. E. 1999. English as a second language in preschool programs. 111 s. In Genesse, F. (ed). *Educating second language children.* Cambridge University Press, ISBN 0-521-45797-1

ZACHAROVÁ-JURSOVÁ, Z., SOKOLOVÁ, L. 2013. *Na ceste za dvojjazyčnosťou: od informálneho k formálnemu vzdelávaniu.* Rím : DITI. 80 – 81s. ISBN 978-88-88677-10-1.

**Autor:**

Mgr. Ingrida Revajová

Katedra nemeckého jazyka a literatúry

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, Bratislava

e-mail: revajova7@uniba.sk

# MIGRÁCIA PRED VOJNOU AKO RIZIKOVÝ FAKTOR OVPLYVŇUJÚCI KVALITU ŽIVOTA SENIORA

Mária Skaličanová

## Abstrakt

*Migrácie je celospoločenský fenomén, ktorý vplýva na sociálne, psychické aj ekonomické aspekty života. Cieľom našej práce je identifikovať vplyv migrácie pred vojnou na Ukrajinu ako faktoru ovplyvňujúceho psychické zdravie človeka v staršej dospelosti. Zistenia o dopade migrácie na psychické zdravie Ukrajincov utekajúcich do krajín európskej únie sú nedostatočné. Kvalitatívny výskum sa zameriava na identifikácie znakov zmeny psychického zdravia a kvality života u starších dospelých. Deskriptívna, multipripadová štúdia klientov pobytových zariadení Migračného úradu MVSR má za cieľ popísať psychické prežívanie migrantov. Výskumný súbor je dostupný. Výskumný súbor bude tvoriť desať mužov a desať žien od 65 rokov. Dáta pre výskum získame zo zúčastneného pozorovania, fenomenologického rozhovoru a analýzy dokumentov s názvom Individuálny rozvoj klienta. Tieto zistenia doplníme diskurznom analýzou slovenskej mienkotvornej tlače a porovnáme obraz migranta v médiách s jeho sebavnímaním. Predpokladáme, že identifikujeme spoločné znaky ako reakcie na krízovú situáciu a zmapujeme individuálne potreby klientov, pre zlepšenie ich psychického prežívania. Zistenia môžu byť použité a zakomponované v pracovnom nástroji pre sociálnych pracovníkov v humanitárnom centre za účelom zjednodušenia ich práce pri vytváraní dobrej klímy v centrách.*

## ÚVOD

Podľa posledných údajov MVSR, Slovensko eviduje 547 žiadostí o udelenie azylu. A celkový počet žiadostí o azyl v krajinách EÚ bol vlani najvyšší od roku 2016. Medzi ľuďmi, ktorí prichádzajú po konflikte na Ukrajinu je veľa žien, detí a tiež starších dospelých. Predkladaná práca sa bude venovať najmä problematike starších dospelých a bude hľadať odpovede na otázky v súvislosti s ich duševnou pohodou po odchode z domovskej krajiny. V prvej kapitole sa budeme venovať vplyvu cestovného ruchu ako významného aspektu pre výskum migrácie starších dospelých a rozoberieme si migráciu vo viacerých krajinách. Druhá kapitola otvorí problematiku vplyvu migračného procesu na fyzické a psychické zdravie so zreteľom na starších dospelých. Následne budeme diskutovať o rozdieloch medzi predmigračnými a postmigračnými faktormi a hľadať ich priesečníky. V štvrtej kapitole sa budeme venovať dôkazom o tom, že migrácia podľa niektorých výskumov nemusí mať na duševnú pohodu iba negatívny vplyv. A v poslednej teoretickej kapitole sa budeme fokusovať na to, aký vplyv má slovenský spoločenský a mediálny diskurz na sebavnímanie migrantov z Ukrajiny. Predkladanú prácu uzatvára prehľad použitej literatúry s návrhom realizácie kvalitatívneho výskumu, ktorý sa zameriava na identifikácie znakov zmeny psychického zdravia a kvality života u starších dospelých.

## VPLYV CESTOVNÉHO RUCHU AKO VÝZNAMNÉHO ASPEKTU PRE VÝSKUM MIGRÁCIE STARŠÍCH DOSPELÝCH

Migrácia starších ľudí sa stala jednou z najvýznamnejších sociodemografických zmien vo vyspelých krajinách. Výrazný nárast týchto migrácií sa začal v poslednom desaťročí 20. storočia a často bolo ťažké oddeliť ich od cestovného ruchu. Možno ich pozorovať v rôznych regiónoch zo sveta. Starších dospelých zo severu Európy migrujú do stredomorských oblastí, najmä do takých krajín ako Portugalsko, Taliansko, Grécko, Turecko a Španielsko. Starší dospelí z USA a Kanady uprednostňujú oblasti strednej a južnej Ameriky, t.j. Mexiko, Kostarika, Guatemala, Kolumbia, Brazília a Argentína. Migrácie sa týkajú generácie narodených po II. svetovej vojny, v období rokov 1946–1964, čo v súčasnosti predstavuje dve tretiny svetovej populácie (Ptak, 2012). Otázka

migrácie starších zatiaľ nebola predmetom žiadnej komplexnej štúdie. Medzi najvýznamnejšie práce patria práce od Warnesa (1994), ktorý na základe sekundárnych údajov demonštroval rastúci význam južnej Európy ako cieľa rezidenčnej migrácie starších dospelých zo severnej Európy. Navyše Jurado a Sánchez (1990) vo svojich štúdiách prezentovali ekonomické dôsledky prisťahovalectva obyvateľov zo severnej Európy do Španielska. Atraktivnosť Španielska podčiarkli aj Cribier (1982), Myklebost (1989) a Valenzuela (1991). Podľa autorov sezónna migrácia by mohla byť prvým krokom k trvalej migrácii, a to sa týka značného počtu Britov a Nemcov. Tento fenomén si postupne získava obľubu aj v strednej Európe. Vzhľadom na veľkú rozmanitosť a mnohostranný charakter migrácie sa objavujú nové koncepty s cieľom vysvetliť tento jav. Tejto sa téme venujú rôzne vedecké disciplíny sa: geografia, sociológia, ekonómia, demografia atď. Ich teoretické koncepty sa líšia v spôsoboch vysvetľovania príčin a účinkov migrácie, ale majú spoločný predmet výskumu, ktorý vedie k rozpoznanie fenoménu ľudských pohybov. Považujeme za dôležité pozerať na cestovanie a medzinárodnú turistiku starších dospelých ako na proces, ktorý pomáha skúmať migráciu. Pretože nejde len o súbor viacerých výletov viacerých jedincov, ale ide o väčší proces odlivu ľudí na iné miesto. Wiseman (1980) tvrdí, že dôchodkovú migráciu treba vnímať ako proces a nie ako jeden akt. Wiseman a Roseman (1979) tvrdia, že migrácia starších dospelých je dvojfázový proces, ktorý zahŕňa rozhodnutie odísť a výber cieľového miesta. Cestovný ruch má na to často rozhodujúci vplyv. Kuba (1991) uvádza alternatívny pohľad s tým, že jedinec si destináciu najprv vyberá ako krátkodobú dovolenku, a potom sa rozhodne na tom mieste žiť. Rozdiel medzi týmito dvoma modelmi určuje počet cieľových miest. V porovnaní s bežnými populáciou, starší dospelí môžu zažívať sociálnu neprispôsobivosť, pocit neistoty a dokonca symptómy ako je depresia a úzkosť. Tieto problémy môžu zhoršiť kvalitu ich života a subjektívnu pohodu (Yang,2022). Preto považujeme za jeden z cieľov našej práce presunúť vedeckú pozornosť migrácie starších ľudí z pohľadu cestovného ruchu, čiastočne z pohľadu voľno-časových aktivít na pohľad sociálno-psychologických dopadov. Je známe, prečo starší dospelí cestujú a hľadajú druhý domov, vplýva na to aktívny životný štýl, dovolenkové skúsenosti, v určitých krajinách ekonomické alebo život zachraňujúce dôvody. V ďalšej kapitole si priblížime viac dopad migrácie na zdravie. A pozrieme sa na to, či literatúra v súčasnosti pracuje len s negatívnymi konceptami, alebo sa dá predpokladať aj pozitívny vplyv migračného procesu na psychosociálne zdravie starších dospelých.

## **VPLYV MIGRAČNÉHO PROCESU NA FYZICKÉ A PSYCHICKÉ ZDRAVIE**

Rýchly nárast nových národnostných skupín prisťahovaných do západných krajín vyvolalo veľký záujem o mentálne zdravie migrantov. Migrácia obyvateľstva je zložitý proces zahŕňajúce viaceré zmeny, ktoré môžu priniesť viacero problémov, ako je nedostatok sociálnej siete a sociálnej podpory, jazykové a kultúrne rozdiely a diskriminácia, to všetko môže mať negatívny vplyv na psychiku migrantov (Donato,2020). S rýchlym nárastom starších migrantov sa stále viac výskumníci začali venovať pozornosť ich fyzickému a mentálnemu zdraviu. Vnímaný stres je hodnotenie úrovne ohrozenia zo strany stresora (Cohen,1983). Stres je dôležitým rizikovým faktorom pre fyzické a duševné zdravie a môže ho ovplyvniť nielen priamo prostredníctvom autonómneho a neuroendokrinného systému, ale aj nepriamo prostredníctvom zmien v správaní súvisiacich so zdravím (Cohen,1983). V minulých štúdiách vedci zistili, že ľudia s vysokou úrovňou vnímaného stresu majú vysoký riziko vzniku úzkosti a depresie (Cacioppo, 2010). Osamelosť, ktorá je prítomná v procese migrácie je bolestivý zážitok a bola potvrdená ako významný stresor (Burke, 2014). Burke a Segrin (2014) potvrdili, že osamelosť mala pozitívny vplyv na vnímaný stres. Pohoda starších dospelých je dôležitým ukazovateľom duševného zdravia a kvality života. Život a subjektívna pohoda odráža spokojnosť jednotlivca so svojim životom, vrátane vzniku pozitívnych emócií a vymiznutia negatívnych emócií (Peterson, 2014). Faktory ovplyvňujúce subjektívnu pohodu sú buď subjektívne alebo objektívne. Objektívne faktory zahŕňajú úroveň vzdelania, vek, fyzický stav, príjem, atď. Subjektívne faktory zahŕňajú sociálnu podporu, sebaúčinnosť (self-efficacy),



sebarealizáciu a sebakontrolu (Diener, 2002). Sociálna podpora môže pochádzať od rodinných príslušníkov, blízkych či priateľov. Medzigeneračná podpora má podľa viacerých štúdií silný vzťah so subjektívnou pohodou (Huang,2021). Medzigeneračná podpora sa delí na finančnú podporu, emocionálnu podporu a životnú starostlivosť (Lowenstein,1999). Medzigeneračná emocionálna podpora sa týka každodenného, starostlivého prístupu detí o svojich rodičov. Medzigeneračná finančná podpora má vplyv aj na duševné zdravie starších migrantov (Choi,2020). V skutočnosti starší migranti môžu od svojich detí potrebovať emocionálnu podporu oveľa viac ako finančnú podporu. Merz (2009) naznačuje, že emocionálna podpora je vo všeobecnosti spojená s vyššou pohodou, zatiaľ čo inštrumentálna podpora s nižšou pohodou. Sebaúcta, tiež v literatúre nazývaná sebahodnota, určuje vnímanie kvality života človeka (Diener, 1999). Sebaúcta môže byť posilnená emocionálnou podporou (Leary,1995). Výskum ukázal, že sebaúcta má silný pozitívny vplyv na subjektívnu pohodu (Uchida,2008). Štúdie na základe Európanov a Američanov ukázali, že sebaúcta priamo a nepriamo ovplyvňuje pohodu prostredníctvom environmentálnych faktorov.

## **PROCES MIGRÁCIE A POST-MIGRAČNÉ STRESORY AKO FAKTOR TRAUMATICKÝCH DOPADOV NA ZDRAVIE STARŠÍCH DOSPELÝCH - PREPOJENIE KONTEXTOV PRED A PO MIGRÁCII**

Keď chceme identifikovať vplyv migrácie ako takej na duševné zdravie starších dospelých je nevyhnutné proces migrácie rozdeliť na kontext pred migráciou a po migrácií. Štúdie zdravia migrantov všeobecne zdôraznili sociálne a kultúrne rizikové faktory u hostiteľskej krajiny, známych ako postmigračné stresory, napr. vnímaná diskriminácia, kultúrny stres, právny status, obavy, znalosť angličtiny atď. (Yoo, 2004). Na druhej strane novšie štúdie spomínajú, iné rizikové faktory v predmigračných podmienkach - neprimerané plány migrácie a traumatický zážitok, ktoré majú pretrvávajúce účinky na psychické zdravie (Yoo, 2011). Kým predmigračná trauma je uznaná ako kľúčový prediktor duševného zdravia u utečencov a žiadateľov o azyl sa výskum stále viac zameriava na psychologické účinky postmigračných stresorov. Výskumníci skúmali dôkazy prepojenia postmigračných faktorov a duševného zdravia utečencov a žiadateľov o azyl. Vychádzali z toho, že skúsenosti utečencov sú charakterizované násilím, vojnou a prenasledovaním, ktoré môžu mať dlhodobé účinky na psychickú pohodu (Fazel,2005). Zistenia naznačujú, že socioekonomické, sociálne a interpersonálne faktory, ako aj faktory v súvislosti s azylovým procesom a prístupom k politike ovplyvňujú psychologické fungovanie utečencov. Je potrebné kriticky zhodnotiť existujúcu literatúru o súvislosti medzi postmigračnými stresormi a výsledkami duševného zdravia u dospelých utečencov a žiadateľov o azyl, a načrtnúť stratégie výskumu v tejto oblasti. Jedno z kľúčových zistení pri práci s literatúrou je, že štúdie, ktoré priamo porovnávali vplyv predmigračných a postmigračných faktorov na psychickú pohodu utečencov zistili, že postmigračné faktory sú výrazne spojené s nepriaznivým duševným zdravím, ktoré presahuje vplyv predmigračnej traumy (Fazel, 2005). Na základe predchádzajúcich tvrdení môžeme kategorizovať ťažkosti po migrácii do nasledujúcich troch skupiny: socioekonomické stresory, sociálne a interpersonálne stresory a iné stresory súvisiace s azylovým procesom a imigračnými politikami. Traumu pred migráciou a po migrácii sa v určitých momentoch spája. Na priesečníku kontextov poukázali viaceré štúdie. Od novembra 2015 do januára 2017 kanadská vláda privítala 40 081 sýrskych utečencov, ktorí sa presídlili do 350 komunít po celej Kanade (Vláda Kanady, 2017). Vzhľadom na vysoký počet sýrskych utečencov v školskom veku vstupujúcich do Kanady, vzdelanie by malo byť najvyššou prioritou počas presídľovania. Predpokladalo sa, že sýrski utečenci prichádzajúci s príznakmi psychickej traumy môžu mať väčšie problémy s duševným zdravím a akademickými výsledkami. Skúsenosti z diskrimináciou môžu ešte viac zhoršiť existujúce symptómy traumy a zároveň ovplyvniť úspech týchto detí a mládeže v kanadských školách (Matthews, 2008). Povaha sýrskeho konfliktu mala za následok, že mnohí Sýrčania boli vystavení traumatickej udalosti vrátane života vo vojnovnej zóne či v utečeneckom tábore, boli svedkami

násilia, mučenia, vraždy, rodičovského väzenia, odlúčenia od rodiny a komunity (Hadfield et al. 2017). Štúdia 311 sýrskych detí v tureckom utečeneckom tábore (Priemerný vek = 12) zistila, že 79 % bolo svedkom umierania člena rodiny a 30 % uviedli, že boli postrelení, kopaní alebo fyzicky zranení (Sirin a Rogers-Sirin 2015). Okrem toho štúdia tiež zistila, že 45% detí vykazovalo symptómy PTSD (Sirin a Rogers-Sirin 2015). Mieru PTSD medzi sýrskymi deťmi treba považovať za ústredný faktor ovplyvňujúci ich presídľovanie po migrácii. Traumu pred migráciou a po migrácii skúmal aj Montgomery (2008) v Dánsku v štúdií na 131 utečencoch- mladých ľudí z Blízkeho východu (76 dievčat, 55 chlapcov; 11–23 rokov; priemerný vek = 15,3). Štúdia hodnotila účastníkov v rokoch 2001 a 2002. Z celkového počtu účastníkov 93% žilo vo vojnovej zóne a utečeneckom tábore, takmer 75% bolo svedkom násilia 70% malo rodičov, ktorí boli uväznení, a viac ako 50 % malo rodičov, ktorí boli mučení (Montgomery 2008). Ďalej takmer 20% uviedlo, že boli napadnutí, viac ako 30% uviedlo, že boli svedkami fyzického útoku a viac ako 65% uviedlo, že boli obeťami hanlivého správania (Montgomery 2008). Štúdia zistila, že stres po migrácii bol lepší ukazovateľ než predmigračná trauma v predikcii psychických problémov 8 až 9 rokov po presídlení (Montgomery, 2008). Priesečníky predmigračnej traumy a postmigračných stresorov musia byť zdôraznené kvôli internalizácii a externalizácii správania spojeným so psychologickými problémami (Montgomery 2008). Príznaky traumy pred migráciou a postmigračné stresory vytvárajú synergický efekt, ktorý môže mať vplyv na psychickú pohodu aj kognitívne procesy.

## **INÝ POHĽAD NA VPLYV PROCESU MIGRÁCIE NA DUŠEVNÉ ZDRAVIE**

Hoci stres a strach boli v populáciách migrantov rozsiahle skúmané, výhradné zameranie sa na negatívne duševné zdravie má svoje obmedzenia. Vymedzenie sa na negatívne stránky migrácie neumožňuje skúmať pozitívny vplyv migrácie na duševnú pohodu. Všeobecne sa uznáva, že duševná pohoda je dôležitá pre zlepšenie kvality života (Diener a kol. 2002; Keyes 2005). Takéto štúdie sa opierali o modely deficitu, a tak obmedzujú možnosť identifikácie pozitívnych výsledkov súvisiacich s migráciou. Vzhľadom na to, že niektorí prisťahovalci prichádzajú do cudzej krajiny s očakávaniami, že sa zlepší ich kvalita života (Sim et al. 2007) je dôležité skúmať, ako skúsenosti po migrácii ovplyvňujú ich osobnú pohodu. Okrem toho predchádzajúce kvantitatívne štúdie naznačili, že kognitívno-behaviorálne faktory, sú dôležité pre osobnú pohodu prisťahovalcov (Bak-Klimek et al. 2018). Takéto zistenia sú podložené existujúcimi teoretickými modelmi, ako je model udržateľného šťastia (SHM), ktorý well-being vysvetľuje predovšetkým osobnostnými faktormi. To naznačuje, že všeobecné teórie wellbeingu nemusia byť použiteľné pre skúmanie prisťahovalcov. V tejto oblasti je jednoznačne potrebný ďalší výskum. Napokon, aj keď je migrácia považovaná za stresujúcu životnú udalosť človeka (Grillo, 2008), môže znamenať pre niektorých jednotlivcov príležitosť pre pozitívne zmeny, šancu na opätovné preskúmanie životných priorít alebo vytvorenie pevných väzieb s priateľmi a rodinou (Arpawong et al. 2016; Graff-Reed 2004). Hoci existuje viacero výskumov psychologického rastu a pozitívnych zmien medzi jednotlivcami, ktorí mali traumatické životné skúsenosti, (ako je zneužívanie, smrteľná choroba a úmrtie partnera), tento jav nebol preskúmaný v populáciách migrantov. Tvrdí sa, že psychologický rast by sa nemal týkať výlučne pozitívnych zmien a výsledkov spojených s traumou, ale viac by sme mal diskutovať o rôznych typov zmien a netraumatických stresorov (Aldwin 2007).

## **VPLYV SPOLOČENSKÉHO A MEDIÁLNEHO DISKURZU NA KVALITU ŽIVOTA MIGRANTOV**

Médiá predstavujú špecifický typ kultúrneho diskurzu. Zatiaľ čo pojem diskurz už vo verejnom povedomí zdomácnel, jeho analytická a metodologická stránka v mediálnom svete ostáva stále bez povšimnutia. Ak hovoríme o spravodajstve ako o diskurze je nemožné ho redukovať iba na súbor nejakým spôsobom organizovaných výpovedí, pretože základnou charakteristikou diskurzu je špecifický vzťah k realite. A nedávna štúdia v Kanade skúmala mediálne pokrytie utečeneckej

tématiky od septembra 2015 do apríla 2016. V tom čase bola Kanada v procese presídľovania sýrskych utečencov. Táto štúdia využívala tému kvalitatívnej analýzy 130 článkov Toronto Star, 94 článkov Globe and Mail, a 80 článkov National Post (Tyyska et al., 2017). Bola vykonaná analýza mediálneho obsahu videí, ktorá spracovala 57 spravodajských klipov CTV z YouTube, 16 videí z AOL Huffington Post zverejnených na ich webovej stránke a 11 spravodajských klipov CBC na YouTube (Tyyska et al., 2017). Po skupinovej analýze a diskusii výskumníci identifikovali kľúčové témy, ktoré sa opakovali vo všetkých zdrojoch. Mediálne zdroje analyzované v tejto štúdií zistili, že jednotliví Kanadania, politici, a iní nesýrski občania hovorili o Kanade ako o humanitárnej a veľkorysej krajín, ktorá akékoľvek rasistické činy považuje za „nekanadské“. Vo vancouversej kvalitatívnej štúdií, kde sa zúčastnilo 33 mladých mužov vo veku od 15 rokov do 22 rokov, ktorí boli identifikovaní ako prisťahovalci sa zameriavala pozornosť na sociálne aspekty duševného zdravia (Hilario et al.2018). Z nej vyplýva, že mladí muži pociťovali výrazný stres z nedostatočného vzdelania, pretože ho považovali za požiadavku dobrej budúcnosti (Hilario et al. 2018). S tým súvisiace slabé akademické výsledky korelovali s negatívnym prežívaním ako je pocit hanby a pocit neschopnosti (Hilario et al., 2018). Okrem toho boli títo mladí muži konfrontovaní so skúsenosťami s marginalizáciou, stereotypmi a domnienkami o ich kultúrnom pozadí v rámci školského systému a opísali utrpenie, ktoré sprevádzalo vnímanie nespravodlivého zaobchádzania v školskom systéme (Hilario et al., 2018). Táto štúdia dokazuje, že napriek prítomnosti diskurzu o sociálnej inklúzii a multikulturalizme v Kanade mali títo mladí muži skúsenosti, ktoré odrážali inú realitu (Hilario et al., 2018). Ďalšia kvalitatívna štúdia vo Winnipegu viedla rozhovory so utečencami študentmi , učiteľmi, administratívnymi pracovníkmi zistila, že skutočný alebo vnímaný rasizmus a diskriminácia predstavujú pretrvávajúcu výzvu pre utečencov (Stewart, 2011).Skúsenosti s rasizmom a diskrimináciou v kanadských školách a komunitách majú potenciál negatívne ovplyvniť osobnú pohodu utečencov. Na základe dostupných výskum a údaje by sa diskriminácia mala považovať za rizikový faktor pre sýrskych utečencov v školskom veku. Diskurzy proti utečencom, rasizmus a diskriminácia v súčasnosti poškodzujú úspech sýrskej mládeži a majú tendenciu zhoršiť negatívne dôsledky traumy a stresu z procesu migrácie (Beiser, 2017). Na záver kapitoly si dovoľujeme zhrnúť, že úloha diskurznej analýzy je popisanie a prebádanie spôsobov, ktoré sa používajú na získanie moci. Vplyv a moc vzniknute premyslenou modifikáciou štruktúry textu bežne prístupnému širokej verejnosti okrem správnych názorov a postojov poskytuje pre ľudí aj korene sociálnej nerovnosti. Diskurz priamo vplýva na verejnú mienku. Vplyv na proces a vytváranie kognitívnych modelov v sebe skrýva obrovskú moc, ktorá je veľa krát zneužívaná. Z čoho vyplýva, že mediálny text prispieva ku šíreniu nerovnosti medzi ľuďmi a skupinami (Dijk, 1999). Keďže predpokladáme, že spoločenský diskurz má vplyv na duševné zdravie a dostupné literatúrne zdroje sa zameriavali na tento vplyv len v súvislosti mladých utečencov, rozhodli sme sa preskúmať problematiku spoločenského diskurzu v súvislosti so staršími utečencami z Ukrajiny na Slovenku.

## CIELE PROJEKTU

Celosvetový podiel staršej populácie sa zvyšuje, pričom najväčší nárast je v rozvojových krajinách. Starší dospelí postihnutí konfliktom a nútenou migráciou, ktorá sa odohráva najmä v rozvojových krajinách, môžu byť obzvlášť ohrození v dôsledku iných rizikových faktorov. Cieľom predkladanej práce je identifikovať vplyv migrácie vyvolanej konfliktom na Ukrajině na duševné zdravie starších dospelých, ktorí prišli na území SR.

Výskumné otázky:

Č.1: Ako vplýva proces migrácie na psychické zdravie v staršej dospelosti?Č.2: Aké rozdiely sú v dopade vplyvu migrácie na psychické zdravie medzi staršími mužmi a staršími ženami? Č.3: Aké

faktory regulujú stres z migračného procesu u starších dospelých? Č.4: Ako vplyva mediálny diskurz ako postmigračný faktor na duševné zdravie migrantov?

Cieľom našej práce je identifikovať vplyv migrácie pred vojnou na Ukrajinu ako faktoru ovplyvňujúceho psychické zdravie človeka v staršej dospelosti. Zistenia o dopade migrácie na psychické zdravie Ukrajincov utekajúcich do krajín európskej únie sú nedostatočné. Kvalitatívny výskum sa bude zameriavať na identifikácie znakov zmeny psychického zdravia a kvality života u starších dospelých. Deskriptívna, multipripadová štúdia klientov pobytových zariadení Migračného úradu MVSR má za cieľ popísať psychické prežívanie migrantov. Dáta pre výskum získame zo zúčastneného pozorovania, fenomenologického rozhovoru a analýzy dokumentov s názvom Individuálny rozvoj klienta. Tieto zistenia doplníme diskurznom analýzou slovenskej mienkotvornej tlače a porovnáme obraz migranta v médiách s jeho sebaužívaním. Predpokladáme, že identifikujeme spoločné znaky ako reakcie na krízovú situáciu a zmapujeme individuálne potreby klientov, pre zlepšenie ich psychického prežívania. Zistenia môžu byť použité a zakomponované v pracovnom nástroji pre sociálnych pracovníkov v humanitárnom centre za účelom zjednodušenia ich práce pri vytváraní dobrej klímy v centrách pomoci.

## Literatúra

ALDWIN, C. M. 1991. Does Age Affect the Stress and Coping Process? Implications of Age Differences in Perceived Control. In *Journal of Gerontology*. vol. 46, no. 4, p. 174 – 180. <https://doi.org/10.1093/geronj/46.4.p17>

ARPAWONG, T. E., Rohrbach, L. A., Milam, J. E., Unger, J. B., Land, H., Sun, P., Spruijt-Metz, D., & Sussman, S. 2014. Stressful life events and predictors of post-traumatic growth among high-risk early emerging adults. In *The Journal of Positive Psychology*. vol. 11, no. 1, p. 1 – 14. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.994223>

BAK-KLIMEK, A., Karatzias, T., Elliott, L., & MacLean, R. 2017. The Determinants of Well-Being Among Polish Economic Immigrants. Testing the Sustainable Happiness Model in Migrant Population. In *Journal of Happiness Studies*. vol. 19, no. 6, p. 1565 – 1588. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9877-7>.

BEISER, M., & Hou, F. (2001, November). Language acquisition, unemployment and depressive disorder among Southeast Asian refugees: a 10-year study. In *Social Science & Medicine*. vol. 53, no. 10, p. 1321 – 1334. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(00\)00412-3](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(00)00412-3)

BURKE, T. J., & Segrin, C. (2014, July). Bonded or stuck? Effects of personal and constraint commitment on loneliness and stress. In *Personality and Individual Differences*. vol 64, p. 101–106. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.027>

CACIOPPO, J. T., HAWKLEY, L. C., & THISTED, R. A. 2010. Perceived social isolation makes me sad: 5-year cross-lagged analyses of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago Health, Aging, and Social Relations Study. *Psychology and Aging*. vol. 25, no. 2, p. 453 – 463. <https://doi.org/10.1037/a0017216>

- COHEN, S., KAMARCK, T., & MERMELSTEIN, R. 1983. A Global Measure of Perceived Stress. In *Journal of Health and Social Behavior*. vol. 24, no. 4, p. . <https://doi.org/10.2307/2136404>
- CRIBIER, F., & KYCH, A. 1993. A Comparison of Retirement Migration from Paris and London. *Environment and Planning A: Economy and Space*. vol. 25, no. 10, p. 1399 – 1420. <https://doi.org/10.1068/a251399>
- DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E., & SMITH, H. L. 1999. Subjective well-being: Three decades of progress. In *Psychological Bulletin*. vol 125, no. 2, p. 276 – 302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- DONATO, K. M., CARON, L., & HAMILTON, E. 2020. Migration and Mental Health in Mexico: Domestic Migrants, Return U.S. Migrants, and Non-Migrants. In *Frontiers in Psychiatry*. vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00970>
- FAZEL, M., WHEELER, J., & DANESH, J. 2005. Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *The Lancet*. vol . 365, n. 9467, p. 1309 – 1314. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(05\)61027-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(05)61027-6)
- GRILLO, R. 2008. *The family in question: immigrant and ethnic minorities in multicultural Europe*. Amsterdam University Press,
- HADFIELD, K., OSTROWSKI, A., & UNGAR, M. (2017, May). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*. vol. 58, no. 2, p. 194 – 201. <https://doi.org/10.1037/cap0000102>
- HILARIO, C. T., OLIFFE, J. L., WONG, J. P., BROWNE, A. J., & JOHNSON, J. L. 2017. “Just as Canadian as Anyone Else”? Experiences of Second-Class Citizenship and the Mental Health of Young Immigrant and Refugee Men in Canada. In *American Journal of Men’s Health*. vol 12, no. 2, p. 210 – 220. <https://doi.org/10.1177/1557988317743384>
- HUANG, F., & FU, P. 2021. Intergenerational support and subjective wellbeing among oldest-old in China: the moderating role of economic status. In *BMC Geriatrics*. vol. 21, no. 1. <https://doi.org/10.1186/s12877-021-02204-y>
- CHOI, K., JEON, G. S., & JANG, K. S. 2020. Gender Differences in the Impact of Intergenerational Support on Depressive Symptoms among Older Adults in Korea. In *International Journal of Environmental Research and Public Health*. vol. 17, no. 12, p. 4380. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124380>
- LEARY, M. R., TAMBOR, E. S., TERDAL, S. K., & DOWNS, D. L. (1995, March). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. In *Journal of Personality and Social Psychology*. vol. 68, no. 3, p. 518 – 530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.518>

- LOWENSTEIN, A. 1999. Intergenerational family relations and social support. In *Zeitschrift FR Gerontologie Und Geriatrie*, vol. 32, no. 6, p. 398 – 406. <https://doi.org/10.1007/s003910050136>
- MATTHEWS, J. 2008. Schooling and settlement: refugee education in Australia. In *International Studies in Sociology of Education*. vol 18, no. 1, p. 31 – 45. <https://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- MERZ, E. M., & CONSEDINE, N. S. 2009. The association of family support and wellbeing in later life depends on adult attachment style. *Attachment & Human Development*, vol. 11, no. 2, p. 203 – 221. <https://doi.org/10.1080/14616730802625185>
- MONTGOMERY, E. 2008. Long-term effects of organized violence on young Middle Eastern refugees' mental health. In *Social Science & Medicine*. vol. 67, no. 10, p. 1596 – 1603. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.07.020>
- PETERSON, T. L., CHATTERS, L. M., TAYLOR, R. J., & NGUYEN, A. W. 2013. Subjective Well-Being of Older African Americans with DSM IV Psychiatric Disorders. In *Journal of Happiness Studies*. vol. 15, no. 5, p. 1179 – 1196. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9470-7>
- SIRIN, S. R., SIN, E., CLINGAIN, C., & ROGERS-Sirin, L. 2019. Acculturative Stress and Mental Health. In *Pediatric Clinics of North America*. vol. 66, no. 3, p. 641 – 653. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2019.02.010>
- STEWART, H. 2011. THE CONSTITUTION AND THE RIGHT OF SELF-DEFENCE. *University of Toronto Law Journal*, vol. 61, no. 4, p. 899 – 919. <https://doi.org/10.3138/utlj.61.4.899>
- TYYSKA, V., BLOWER, J., DEBOER, S., KAWAI, S., & WALCOTT, A. 2017. The Syrian refugee crisis in Canada media, [RCIS working paper no. 2017/3).
- UCHIDA, Y., KITAYAMA, S., MESQUITA, B., REYES, J. A. S., & MORLING, B. 2008. Is Perceived Emotional Support Beneficial? Well-Being and Health in Independent and Interdependent Cultures. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 34, no. 6, p. 741 – 754. <https://doi.org/10.1177/0146167208315157>
- VALENZUELA, M. 1991. 'Spain: The Phenomenon of Mass Tourism', [in:] WILLIAMS, A.M. and SHAW, G. (eds.),: European Experiences. 2000. In *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. vol. 12, no. 2, p.14314 <https://doi.org/10.1108/ijchm.2000.12.2.143.1>
- WISEMAN, R.F. 1980. 'Why Older People Move: Theoretical Issues', *Research on Ageing*, 2, p. 141 – 154. <https://doi.org/10.1177/016402758022003>
- YANG, M., WANG, H., & YAO, J. 2022. Relationship between Intergenerational Emotional Support and Subjective Well-Being among Elderly Migrants in China: The Mediating Role of Loneliness and Self-Esteem. In *International Journal of Environmental Research and Public Health*. vol. 19, no. 21, p. 14567. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114567>

YOO, H. C., GEE, G. C., & TAKEUCHI, D. 2009. Discrimination and health among Asian American immigrants: Disentangling racial from language discrimination. In *Social Science & Medicine*, vol. 68, no. 4, p. 726 – 732. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.11.01>

**Autor:**

Mgr. Mária Skaličanová  
Katedra sociálnej práce  
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
Šoltésovej 4, Bratislava  
skalicanova5@uniba.sk

# STRATÉGIE ROZVOJA A PODPOROVANIE SEBAREGULÁCIE UČENIA SA S DÔRAZOM NA SPÔSOB PLÁNOVANIA A REALIZOVANIA PROCESU VÝUČBY V PRIMÁRNYM VZDELÁVANÍ

Stanislava Slováková

## Abstrakt

*Podpora sebaregulácie a vnútornej motivácie žiakov je dôležitým činiteľom k zodpovednému učeniu sa. Je potrebné deti a žiakov vzdelávať na to, aby raz, keď opustia jej brány, opustia ich ako pripravení k ďalšiemu stupňu vzdelania. Metódy a techniky, ktoré je možné použiť na motiváciu, to je ten správny a zaručený kľúč k úspechu. Cieľom predkladaného príspevku je skúmať a analyzovať základné stratégie rozvoja a podpory sebaregulácie učenia sa, pričom sa zaoberáme aj otázkami týkajúce sa spôsobu plánovania a realizovania procesu výučby v primárnom vzdelávaní. Zároveň je predkladaný príspevok prezentáciou plánovej etapy výskumu, ktorého predmetom sú učitelia primárneho vzdelávania. Plánovaný výskum je zameraný na spracovanie a vyhodnotenie dát získaných z fókusových interview s učiteľmi na primárnom stupni základnej školy.*

## ÚVOD

Je potrebné žiakov nútiť do procesu učenia sa? Ako je v súčasnosti nastavený školský systém a čo sa počas neho sleduje? Počas učenia z pohľadu učiteľa je potrebné sa zamyslieť nad didaktikou a pomôckami, ktoré robia z vyučovacieho procesu zaujímavý akcent. Vnútoraná motivácia je jedným z kľúčov k zvyšovaniu výkonov žiakov a celkovej efektívnosti vyučovacieho procesu. Teoretické východiská motivácie sú v súčasnej literatúre dostatočne rozpracované, ale na primárnom stupni základných škôl nepovšimnuté a ignorované. Motivácia súvisí s učením a prepája svoje koncepty aj s učením sa, čím sú vzájomne od seba závislé (Koláčková, 2017). V posledných rokoch evidujeme neustály narastajúci negatívny a kritický ohlas na kvalitu vzdelávania a zvolené postupy a metódy uplatňované v škole (Petrová, Duchovičová, 2017).

Globálne silnejúci ohlas na úroveň aktuálneho stavu vyučovacieho procesu neustále stúpa. Zdrojom pre vymedzenie dôležitosti rozvoja kritického myslenia sú dôkazy o tom, že schopnosť kriticky myslieť môžeme v edukačnom procese priamo ovplyvňovať (Halpern, 2014). Počas pedagogickej praxe sa stretávame s tým, že veľa žiakov nemá rozvinuté a osvojené sebaregulačné stratégie učenia sa. V tomto procese nastáva tzv. neefektívne učenie, žiaci nedokážu variovať a formovať zadané úlohy, nedokážu riešiť vzniknuté problémy a celkový proces učenia sa je nedostatočne, resp. nesprávne naformovaný. A to otvára priestor pre vzájomnú intervenciu pedagógov, na ktorých môžu využívať čo najväčšie množstvo efektívnych vyučovacích stratégií.

V plánovej etape výskumu sa zameriavame na identifikáciu didaktickej podpory sebaregulácie učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní s dôrazom na zisťovanie postupu podporovania a rozvíjania sebaregulácie učenia sa žiakov s dôrazom na sociokognitívnu teóriu učenia sa. Zaujímajú nás názory a postoje učiteľov na procesy a stratégie súvisiace so sebareguláciou a s ich pripravenosťou vo výučbe vyučovacích predmetov. Snažíme sa porozumieť tomu, ako a čím sa zvyšuje sebaregulácia učenia sa žiakov prostredníctvom uplatňovania reflexívneho modelu vyučovania. Kvalitu kvalitatívne orientovaného výskumu v dizertačnej práci zabezpečíme tromi výskumnými metódami, vzhľadom na rozsah a cieľ výskumnej časti práce.



## SEBAREGULÁCIA UČENIA A SEBAREGULÁCIA UČENIA SA

Pojmy sebaregulácia učenia a sebaregulácia učenia sa sú v súčasnom období novými konštruktmi, zaoberajúce sa ovplyvňovaním i rozvíjaním úspešnosti žiaka (Krykorková, 2008). Ide o úroveň učenia, kedy sa jedinca stávajú vlastnými aktérmi svojho vlastného učenia. Niektorí autori vytvorili konsenzus názorov, v ktorých chápu sebareguláciu učenia sa ako skrytý vnútorný proces, v ktorom sa transformuje osobnosť žiaka (Zimmerman, 2000). V procese sebaregulačného učenia ide najmä o aktívny postoj jedinca, ktorý sa udržuje zámernou a premyslenou stratégiou učiteľa. Sebareguláciu radíme do synonymického radu slov spolu so sebariadením (riadiť svoje učenie sám, voľná kontrola učenia a vedomé inštruovanie samého seba). Pre proces sebaregulácie učenia sa je veľmi dôležité osvojenie si kompetencií a schopností, o ktorých sa Mareš (1998) domnieva, že najvhodnejším obdobím je vek medzi 6 až 12 rokom života, ktorý principiálne spadá do primárneho vzdelávania. Sebaregulácia predstavuje v najširšom zmysle slova schopnosť človeka kontrolovať svoje správanie. Lovaš (2011) ju dáva vo všeobecnosti do súvislosti s adaptáciou človeka na okolité prostredie, čo podmieňuje jeho prežitie. Vo všeobecnosti by sa dalo povedať, že prístup Carvera a Scheira (2001) k sebaregulácii je vyjadrený v predstave, že ľudia si počas života stanovujú rôzne ciele a správajú sa tak, aby ich dosiahli. Jadrom ich teórie je, že správanie je vnímané ako odraz procesu spätnoväzbovej kontroly, preto hovoríme o kybernetickom modeli sebaregulácie (Carver, Scheier in: Vohs, Baumeister, 2011). Kým Carver a Scheier vo svojej teórii kladli dôraz na proces samamonitorovania v súvislosti so vznikajúcimi diskrepanciami medzi súčasným stavom jedinca a jeho cieľom, Baumeisterova silová teória sebaregulácie zdôrazňuje zdroje, ktoré sú potrebné na vykonávanie zmien a prispôsobovanie správania jedinca pri dosahovaní cieľa. Konštrukt sebaregulačnej sily je relevantný v momente, kedy jedinca vo svojom správaní detekoval nejakú diskrepanciu a je pripravený ju odstrániť. V tomto prípade musí mať jedinca vnútorné zdroje (sebaregulačná sila) potrebné na zmenu správania, ktoré ho posunú bližšie k vnútorným cieľom či štandardom. Táto forma sebaregulácie je dôležitou funkciou exekutívneho systému, ktorý okrem iného zahŕňa plánovanie, riešenie problémov, na cieľ zamerané správanie, rozhodovanie, ale aj logické myslenie. Ide o tzv. silovú teóriu sebaregulácie. V teórii, v ktorej je človek motivovaný hlavne vnútornými presvedčeniami ide o to, aby ľudia neustále menili svoje zameranie vplyvom sociálnych sugescií (Bandura, 1991). Z psychologického hľadiska nazerá na sebareguláciu ako na interakciu procesov prebiehajúcich na strane človeka, prostredia a jeho správania. Znamená teda nie iba behaviorálnu schopnosť vyrovnávať sa s eventualitami prostredia, ale zároveň aj znalosti a zmysel pre využitie tejto schopnosti v relevantnom kontexte. Sebaregulácia sa vzťahuje na myšlienky, pocity a správanie, ktoré je plánované a cyklicky prispôsobované na dosahovanie osobných cieľov. Hovoríme o sociálno-kognitívnej teórii sebaregulácie.

### Didaktický systém a prostriedky

Didaktické prostriedky je termín, ktorý nie je pevne vymedzený. Za prostriedky možno všeobecne považovať tie skutočnosti (predmety a javy), ktoré slúžia a pomáhajú k dosiahnutiu vytýčených cieľov. Podobne v pedagogike termín didaktické prostriedky zahŕňa v širokom zmysle všetko, čo vedie k splneniu cieľa. Dá sa povedať, že sa jedná o pracovné nástroje učiteľa, ktoré slúžia na dosiahnutie stanovených cieľov. Učiteľ môže používať hmotné, ale aj nehmotné prostriedky pri riadení, usmerňovaní a regulácii vyučovacieho procesu. Niekedy sú však pojmom didaktický prostriedok označované len hmotné (materiálne) prostriedky predovšetkým učebné pomôcky a didaktická technika. Učiteľ je človek osobnostne zrelý a psychicky zdravý. Efektívne plnenie úloh závisí od dôkladného ovládania svojho odboru, dobrej pedagogickej prípravy, odborného pedagogického vzdelania, všeobecného vzdelania, osobných a charakterových vlastností. Medzi základné procesy rozvoja osobnosti žiaka patria procesy personalizácie, socializácie, emocionalizácie, tvorivosti a procesy poznávania. Dôležité je, aby boli tieto hodnoty aplikované v pedagogickej praxi a vo vyučovaní, bez ohľadu na obsah vyučovaného predmetu. Didaktický

system má vychádzať z cieľov vyučovania príslušného predmetu, medzi ktoré patrí aj rozvoj schopností a postojov žiakov, čo nie je súčasťou vedného systému – orientuje sa na také usporiadanie učiva, ktoré umožní čo najefektívnejšie učenie sa vedeckých faktov, pojmov (Kožuchová, 2011). Čím je stupeň štúdia vyšší, tým viac sa didaktický systém približuje vednému systému (Čadílek, Loveček, 2003). Zastávame názor, že vo vyučovacom procese by sme mali žiakov podnecovať k formulácii vlastných cieľov, aby dokázali analyzovať a plánovať svoje postupy, aby využívali rôzne stratégie, rozvíjali svoje vlastné kognitívne funkcie a riešili vzniknuté problémy.

## **Plánovanie a projektovanie vyučovania**

Podľa Koláča a Šikulovej (2007) didaktická technika a učebné pomôcky môžu pôsobiť ako oznamovací, vzdelávací a dorozumievací prostriedok, ktorým pôsobí učiteľ na žiakov v rámci vzdelávacieho procesu. Tieto prostriedky môžu splniť svoju funkciu a prispieť k optimalizácii riadenia výučby len vtedy, ak tvoria súčasť systému pedagogických zásad, metód a prostriedkov používaných vo výchove - vzdelávacom procese. Pri všetkých výučbových prostriedkoch je potrebné sledovať ich profesijnú aktuálnosť, ktorá je jedným z rozhodujúcich hľadísk pre výber výučbových materiálov. Dôležitou úlohou pri naplňaní funkcií didaktických prostriedkov vo výučbe je predovšetkým potrebná pedagogicko-psychologická schopnosť, metodický talent, ale aj aktivita učiteľa. Učiteľ je zdrojom dorozumievania a odovzdáva žiakom informácie o obsahu učiva. Učiteľ musí hlavne viesť žiakov správne a vhodne motivovať, zisťovať úroveň, ako si osvojili prebrané učivo, musí riadiť priebeh hodiny, manipulovať dobre s učebnými pomôckami, didaktickou a diagnostickou technikou. Precvičovať a opakovať učebnú látku tak, aby si ju žiaci správne osvojili, pripravovať pre žiakov samostatnú prácu tak na hodinu, ako aj na doma. Učiteľ by mal tiež odborne odpovedať na otázky a riešiť problémy vzniknuté v priebehu výučby. Na žiakov pôsobiť priamo alebo nejakými technickými výučbovými prostriedkami. Podľa výsledkov žiakovho učenia, by mal učiteľ upraviť priebeh ďalšie výučby. Nemá zmysel, keď žiak nepochopí základnú podstatu učiva s ním pokračovať v ďalšej nadväzujúcej a zložitejšej výučbe (Zormanová, 2014). Rozvoj moderných technických prostriedkov preniká do všetkých odborov, v zásade bez výnimky. Didaktické prostriedky v každej svojej dobe boli využívané pri výučbe, pretože sú jej neoddeliteľnou súčasťou. Dnes si nevieme ani bez nich výučbu predstaviť, pretože nám ľahšie napomáhajú k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov. Vývoj didaktických prostriedkov závisí aj od rozvoja civilizácie, kultúry a techniky. Pri plánovaní a realizovaní prípravy na vyučovanie by som si mal ako učiteľ klásť a odpovedať na kľúčové otázky týkajúce sa napr. jasnej formulácii cieľa, vhodne zvolenej motivácii a udržaniu záujmu a pozornosti, či mám pripravené všetky potrebné pomôcky, materiály, príp. ako budem hodnotiť priebeh vyučovacej hodiny, atď. Učiteľ je pre žiaka vzorom. Ak chceme zadefinovať úlohu učiteľa, je potrebné povedať, že učiteľ je v prvom rade človek, až potom odborník. Jeho úlohou je neustále sa vzdelávať, veľa čítať, počúvať. Dôležité je, aby bol učiteľ stále aktívny. Jeho hlavným cieľom je vychovať zo žiaka cítiaceho človeka, nielen mechanického robota (Dewey, 2009). Úroveň kvality dobrej prípravy učiteľa ovplyvňuje aj jeho profesionalitu. Vychádzame z teórie, ktorá vedie k tomu, aby sa učiteľ stal kvalitným. Počas sebareflexie ide o vnímanie seba samého pri riešení istých výchovných situácií. Pri sebahodnotení ide o to, ako učelia hodnotia jednotlivé situácie, ide o hodnotenie učiteľa učiteľom, hodnotenie učiteľa rodičmi alebo žiakmi. Hodnotí sa predovšetkým činnosť a kvalita učiteľov. Sebavedomie vzniká na základe sebahodnotenia. Ide o učiteľov s nízkym alebo vysokým sebahodnotením, ba niekedy až prehnaným sebahodnotením. V rámci sebaovládania ide o negatívne a asertívne prejavy. Každý učiteľ by mal zvládať istú situáciu, riešiť problém kľudne, rozvážne (Průcha, 2012). Učiteľ musí byť odborne vzdelaný, má mať rád svoje povolanie a najhlbšie pôsobí na žiaka vtedy, ak je sám osobnosťou. Autorita učiteľa by mala byť vždy neochvejná a zo vzťahu nesmie nikdy vymiznúť úcta žiaka k učiteľovi.

## **RÁMEC VÝSKUMNÉHO PROJEKTU**

### **Výskumný cieľ, výskumná vzorka a výskumné metódy**

Naším cieľom je skúmať možnosti didaktickej podpory sebaregulácie učenia sa žiakov v podmienkach primárneho vzdelávania. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli danú problematiku spracovať prostredníctvom kvalitatívnej metodológie v podobe akčného výskumu, keďže budeme skúmať názory, ktoré nie je možné vyjadriť formou percent a tabuliek. Počas kvalitatívneho výskumu môžeme pracovať s menšou skupinou ľudí a počas rozhovoru môže každý participant vyjadriť svoj vlastný názor (Gavora, 2008). V pedagogickom skúmaní bude triangulácia údajov zabezpečená tromi výskumnými metódami (focus group, priame a nepriame pozorovanie, mikrovýstupy). V rámci plánovej etapy výskumu využijeme najprv fókusové skupiny. Výskumnou vzorkou a participantmi fókusových skupín budú učitelia primárneho vzdelávania, ktorí zabezpečujú pedagogickú prax pre Pedagogickú fakultu UK v Bratislave a sú v roli cvičných učiteľov. Cieľom rozhovorov bude získanie bezprostredných praktických informácií a výsledkov použiteľných v rôznych didaktických situáciách. Zároveň sa nevyklučuje ani prínos ďalších údajov pre rozvoj a tvorbu nových vedeckých teórií a koncepcií. Fókusová skupina je založená na vzájomnej diskusii v skupine, v ktorej sa využíva interakcia a je moderovaná výskumníkom, ktorý vystupuje v roli moderátora. Od skupinových rozhovorov je fókusová skupina iná vo forme vedenia diskusie, konkrétnosťou a špecifickosťou (Švaříček, Šed'ová, 2007).

### **Výskumný problém**

Jedným z faktorov, ktoré ovplyvňujú správne učenie sa žiakov a podporujú sebareguláciu, je učiteľ vystupujúci v roli inteligentného, objektívneho, konzervatívneho, ale aj hravého. Správne plnenie vyučovacích cieľov a plnenie vzdelávacích štandardov z hľadiska kompetencií a odbornej úrovne učiteľov je momentálne centralizované odbornou verejnosťou. Za hlavný výskumný problém sa v plánovanom výskume považuje na základe už realizovaného skúmania v projekte VEGA 1/0443/18 nedôslednosť, nepochopenie, bezcieľnosť, náhodnosť a nevšímavosť konceptu, ktorým je didaktická podpora sebaregulácie učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní. Predmetom plánovanej etapy skúmania budú názory, postoje a pohľady učiteľov primárneho vzdelávania na procesy súvisiace s didaktickým podporovaním sebaregulácie vo vyučovacích predmetoch Slovenský jazyk a literatúra a Matematika. Na základe výskumného problému a stanového cieľa nás východiská motivovali k vysloveniu nasledujúcich výskumných otázok:

1. Aká má byť realizácia postupu, aby učiteľ komplexne, zámerne a uvedomele podporoval sebareguláciu učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní?
2. Či a ako sa rozvíja sebaregulácia učenia sa žiakov na podklade sociokognitívnej teórie?
3. Ako-čím sa zvyšuje sebaregulácia učenia sa žiakov prostredníctvom uplatňovania reflexívneho modelu vyučovania? Z čoho sa vychádza a kam sa smeruje?

### **Realizácia, analýza a interpretácia získaných údajov**

Fokusové skupiny plánujeme s učiteľmi primárneho vzdelávania realizovať v mesiacoch február – máj 2023. Do plánovanej prvej etapy výskumu bude v prvej fókusovej skupine zaradených 8-10 učiteľov, ktorých výber bude uskutočnený na základe dostupného a zámerného výberu. Všetci participantí vo výskume budú nami pred samotnou realizáciou vopred oslovení na možnosť spolupráce a realizácie výskumu. V rámci etiky výskumu i dobrovoľnosti spolupracovať a participovať vo výskume, bude výskumná vzorka informovaná o téme, cieľoch, priebehu,

metódach, ktoré budú použité. Poskytnú nám informované súhlasy s audionahrávkami, ktoré budú použité iba na výskumné účely a nebudú poskytnuté tretím osobám. Participantov oboznámime s trvaním nahrávania a nutnosťou priameho kontaktu vo vopred stanovenom termíne, čase a mieste konania, na ktoré dostanú osobné pozvanie. Pred samotným interview oboznámime participantov so základnými pravidlami, ktoré je potrebné počas realizácie dodržiavať. Na záver sa im poďakujeme za ich čas a ochotu. Získané dáta budú ďalej spracované, analyzované, triedené a usporiadané a prevedené do písomnej podoby a bude zvolená metóda doslovnej transkripcie, aby spĺňali funkciu prehľadnosti a poskytnú nám dostatočnú orientáciu v texte. Následne získané dáta budú rozčlenené na samostatné celky - kategórie, v ktorých budeme hľadať súvislosti a prepojenia, pričom ich rozdelíme na menšie celky s cieľom vyberať iba tie, ktoré priamo i nepriamo súvisia s cieľom našej práce. Otvorené kódovanie predstavuje nadväznosť na axiálne kódovanie, počas ktorého budeme identifikovať vzťahy medzi vzniknutými kategóriami. V rámci druhej analýzy textu bude využitá metóda konštantnej komparácie. Analýza dát je dôležitá hneď v prvej fáze, pretože získané výsledky nám ukážu smerovanie ďalšieho rozhovoru, pozorovania a mikrovýstupov. Na interpretáciu zistených dát využijeme monografické spracovanie a konceptuálne mapovanie.

## ZÁVER

Príspevkom sme chceli poukázať na potrebu podpory sebaregulácie učenia sa vo vyučovaní žiakov primárneho vzdelávania a v krátkosti predstaviť tému dizertačnej práce. Počas jeho tvorby sme systematicky zhromažďovali a usporadúvali dostupné údaje, literatúru a doterajšie zistenia zo slovenských a zahraničných výskumov. Môžeme konštatovať, že táto téma a problematika nebola na Slovensku ešte tak analyzovaná a popísaná vo všeobecnosti na žiakov a učiteľov primárneho vzdelávania. Zistenia z doterajších vybraných výskumov nám poskytujú možnosti pri plánovaní a realizácii vlastného pedagogického skúmania. Vzhľadom na spôsob zberu dát môžeme predpokladať, že výskumu sa zúčastnia učители, ktorí majú záujem o socio-kognitívnu teóriu učenia sa, podporu sebaregulácie učenia sa žiakov a zlepšovanie podmienok procesov súvisiacich so sebaregulačným učením. Predpokladáme, že zistené výsledky budú ďalej využité v praxi.

## Literatúra

BANDURA, A. 1991. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. In *Organizational behavior and Human Decision Process*, vol. 50, p. 248 – 287.

BAUMEISTER, R., VOHS, K. D. 2011. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. 2. vyd. New York : The Guilford Press, 592 s. ISBN 978-1-60623-948-3.

CARVER, C. S., Scheier, M. F. 2001. *On the self-regulation of behavior*. Cambridge : Cambridge University Press.

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. 2003. *Didaktika odborných předmětů*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 173 s.

DEWEY, J. 2009. *Democracy and Education*. New York : Wilder Publication, 312 s. ISBN 978-1604593648.

HALPERN, D. F. 2014. *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

KOLÁČKOVÁ, J. 2017. Koncept žiackeho portfólia ako možnosť rozvoja motivácie k učeniu sa žiakov primárneho vzdelávania. In *Je potrebné žiakov do učenia sa nútiť? Podpora sebaregulácie a*

*vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa*. Bratislava : UK v BA, s. 61 – 70, ISBN: 978-80-223-4468-5.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2007. *Vyučování jako dialog*. Praha : Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1541-4.

KOŽUCHOVÁ, M. 2011. *Elektronická učebnica didaktiky technickej výchovy*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, ISBN: 978-80-223-3031-2. Dostupné na: <[http://utv.ki.ku.sk/19\\_Slovník-terminov](http://utv.ki.ku.sk/19_Slovník-terminov)>

KRYKORKOVÁ, H. 2008. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. In *PEDAGOGIKA*, časopis pre vedy o vzdelávaní a výchove. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, ročník 2/2008, s. 140-155.

LOVAŠ, L. 2011. Teoretické otázky sebakontroly. In *Osobné a situačné kontexty sebakontroly*. Košice : UPJŠ, s. 8 – 34.

MAREŠ, J. 1998. *Štýly a učenie žiakov a študentov*. 1. vyd. Praha : Portál, 239 s. ISBN 80–7178–246–7.

PETROVÁ, G., DUCHOVIČOVÁ, J. 2017. Psychodidaktické kompetencie učiteľa a možnosti ich rozvíjania prostredníctvom pedagogickej praxe v konkrétnych odborových didaktikách. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok : verbum – KU v Ružomberku, ročník 16, číslo 1, s. 98 – 111, ISSN 1336-2232.

PRŮCHA, J. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4

ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZIMMERMAN, B. J. 2000. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation*. San Siego, CA, US : Academic Press, p. 13 – 39.

ZORMANOVÁ, I. 2014. *Obecná didaktika*. 1. Vyd. Praha : Grada publishing, a.s., 2014, 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

**Autor:**

Mgr. Stanislava Slovákova  
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Nové Mesto  
e-mail: slovakova63@uniba.sk

# VYUŽITIE Q-METODOLÓGIE PRI SKÚMANÍ NÁZOROV UČITEĽOV O ZAVÁDZANÍ INOVÁCIÍ V ŠKOLE

Jozef Sopoliga

## Abstrakt

*Príspevok predstavuje vývoj a konštrukciu pilotnej verzie nástroja, ktorým budú zisťované názory a presvedčenia učiteľov vo vzťahu k zavádzaniu inovácií v Evanjelickej spojenej škole v Martine, a pilotné dáta získané týmto nástrojom (N=9). Jadrom inovácie je zavádzanie kultúry podporujúcej myslenie (Ritchhart, 2015). Opierajúc sa o konceptuálny model procesu zmeny učiteľa (Stein & Wang, 1988), cieľom štúdie je zmapovať prostredníctvom Q-metodológie subjektívne presvedčenia učiteľov o kľúčových prvkoch uvedenej inovácie a v rámci tohto kontextu zistiť, ako chápu svoju rolu učiteľa, akú váhu prisudzujú profesijnej komunite, v ktorej pôsobia, a aká je ich vnímaná profesijná zdatnosť (teacher self-efficacy).*

## História inovácie na Evanjelickej Spojenej škole v Martine

V Evanjelickej spojenej škole v Martine, ktorej riaditeľom je autor príspevku, sa pedagógovia usilujú o rozvoj kultúry, ktorá by podporovala rozvoj myslenia. Cieľom je vybudovať v škole kultúru, ktorá podporuje viditeľné myslenie a porozumenie. Úsilie smeruje k tomu, aby škola bola miestom, „kde skupinové ako aj individuálne myslenie je vnímané ako hodnota, je viditeľné, aktívne podporované ako súčasť bežnej, každodennej skúsenosti všetkých členov spoločenstva“ (Ritchhart, 2011, s. 219). Sily, ktoré podporujú rozvoj takejto kultúry sú: očakávania, jazyk, čas, osobný príklad učiteľa, príležitosti, myšlienkové rutiny, interakcia, prostredie (Ritchhart, 2015).

Práca na rozvoji takejto kultúry sa začala v roku 2016 pilotným používaním myšlienkových rutín na hodinách fyziky na gymnáziu, pokračovalo sa online vzdelávaním vedenia školy v postupoch rozvoja takejto kultúry v šk. roku 2017/18. Od roku 2018 sa tento prístup stal strategickým pre rozvoj školy – zapojili sa doň vedúci metodických združení a predmetových komisií. Vzdelávanie pokračovalo aj v roku 2019 s postupným uvádzaním do problematiky ďalším pedagogických zamestnancov a ich vzdelávaním. Od roku 2020 všetci pedagógovia začali používať myšlienkové rutiny v praxi. Od vtedy až do súčasnosti prebieha ďalšie vzdelávanie, vzájomné pozorovania hodín pedagógmi, vyhodnocovanie a nastavovanie jednotlivých parametrov kultúry. Podrobne je to popísané v príspevku Rozvoj kultúry podporujúcej myslenia v podmienkach školy (Sopoliga, 2021).

Aby sme zistili, aké je subjektívne presvedčenie učiteľov a ako chápu svoju rolu ako učelia vo vzťahu k zavádzanej inovácii na škole, vychádzame z konceptuálneho rámca Stein & Wang (1988), ktorý popisuje podmienky úspechu učiteľa v implementácii inovácie. Podľa nich je úspech podmienený dvoma hlavnými faktormi: vnímaním vlastnej profesionálnej zdatnosti učiteľa (teacher self-efficacy) a vnímaním hodnoty a prínosu inovácie resp. programu. Vnímanie vlastnej profesionálnej zdatnosti je podmienené sebahodnotením učiteľa vzhľadom na jeho osobné štandardy, kde sa zohľadňuje jeho subjektívny koncept úspešného študenta, spätná väzba, ktorú má od nadriadeného a jeho vnímanie spätnej väzby od študentov, kolegov a rodičov. V prípade toho, ako učiteľ vníma hodnotu a prínos inovácie, tam sa zvažuje, na koľko silne vníma učiteľ pre danú inováciu či program spoločenská objednávka alebo požiadavku zo strany školy a jej cieľov, ďalej ako vníma účinnosť programu a nakoniec ako má nastavené profesijné ciele.

Využívajúc tento konceptuálny rámec, v príspevku predstavujeme pilotnú verziu nástroja Q metodológie (Stephenson, 1953) so zameraním na zisťovanie subjektívnych názorov a presvedčení učiteľov vo vzťahu k zavádzanej inovácii v Evanjelickej spojenej škole v Martine, pričom analyzujeme pilotné dáta na vzorke N=9. Pomocou tohto nástroja chceme zistiť aké skupiny učiteľov s príbuznými presvedčeniami, postojmi a názormi sa nachádzajú v škole.

## Metóda

Vzhľadom na sledované ciele sa práve Q-metodológia javí ako najvhodnejší prístup, lebo práve táto metóda bola vyvinutá na zachytenie a mapovanie subjektivity, vzorkovanie postojov a názorov respondentov v rámci skúmanej témy. V typickej štúdií je východiskovým bodom vytvorenie súboru Q, ktorý pozostáva zo série výrokov, ktoré výskumník starostlivo vyberá. Q-set je vytvorený z čo najširšieho spektra možných názorov. V Q-metodológii ide o hľadanie súvislostí medzi jednotlivými participantmi, pričom výsledkom štúdie Q-metodológie je identifikácia skupín ľudí, ktorí zdieľajú podobný názor na tému záujmu. Skupiny v Q-metodológii voláme faktory. Q-súbor pozostáva z množstva výrokov napísaných na kartách, ktoré sú následne roztriedené participantmi do daného počtu políčok/kôp podľa miery súhlasu alebo nesúhlasu s obsahom tej ktorej karty. Q triedenie kariet zvyčajne prebieha v 2 fázach. V prvej fáze sú výroky roztriedené na škále od silne súhlasím, neutrálny postoj až po silne nesúhlasím. Finálne - jemnejšie triedenie, kopíruje normálne rozdelenie. V triedení sa odporúča mať 40 – 70 výrokov.

## Obsahová validita Q-sortu

Pre dosiahnutie obsahovej validity sa opierame o konceptuálny model procesu zmeny učiteľa (Stein & Wang, 1988), ktorý sme popísali vyššie. Výroky zaradené do Q-súboru vychádzali z týchto kategórií:

1) Rola učiteľa: Ako chápú učiteľia svoju rolu?, v tejto kategórii sme použili 5 výrokov. 2) Profesionálna komunita: Akú váhu prisudzujú profesionálnej komunitě, v ktorej pôsobia?, použitých 7 výrokov, 3) Kultúra myslenia: Aký je vzťah respondentov k zavádzanej inovácii – k rozvoju kultúry podporujúcej myslenie?, použitých 21 výrokov (Ritchhart 2015), 4) Vnímanie vlastnej profesionálnej zdatnosti (teacher self-efficacy): Ako je ich vnímaná profesionálna zdatnosť?, použitých 9 výrokov (Gavora, 2008).

Celkovo pre toto meranie bolo pripravených 53 výrokov. Obrázok 1 zobrazuje normálne rozloženie Q-sortu – koľko kartičiek môže respondent priradiť k jednotlivým hodnotám na škále od -5 (silne nesúhlasím) až po +5 (silne súhlasím). Na spracovanie dotazníka a vyhodnotenie údajov sme využili software Qmethodsoftware (2023). Našou ambíciou bolo formulovať výroky tak, aby reprezentovali krajné hodnoty spektra prežívania učiteľa v sledovaných oblastiach.

Príklady výrokov z jednotlivých oblastí:

- 1) Rola učiteľa. Táto kategória výrokov mapuje to, ako chápú respondenti svoju rolu ako učiteľia: sú oni zdrojom všetkých vedomostí a informácií alebo chápú svoju rolu ako rolu facilitátora vyučovacieho procesu? Príklad:

*Učiteľ by mal žiakom veci poriadne vysvetliť, aby nemali žiadne medzery.*

*Učiteľ by mal vysvetľovať čo najmenej, nech sa témou zaoberajú samotní žiaci.*

- 2) Profesijná komunita. V tejto kategórii výrokov mapujeme postoje učiteľov vo vzťahu k ostatným kolegom učiteľom: nakoľko je pre nich dôležitá vzájomná interakcia, učenie sa jeden od druhého a nakoľko sú otvorení vzájomnej spolupráci. Príklad:

*Pred návštevou iného kolegu na svojej hodine prežívajú učitelia väčšinou obavy.  
Návštevy učiteľov na hodinách svojich kolegov sú na našej škole vítané.*

- 3) Kultúra myslenia. Bol vybraný súbor výrokov popisujúci interakciu žiakov v triede, ktorá by mala viesť k pochopeniu u žiakov v zmysle ako ju popisuje R. Ritchhart (2015). V kontraste k premýšľaniu, porozumeniu a žiackej diskusii sú uvedené výroky zamerané na preberanie učiva, precvičovanie prebraného učiva, či napísanie poznámok diktovaných učiteľom. Príklad:

*Žiaci by mali najviac času na hodine tráviť precvičovaním zručností a postupov, ktoré sme sa už naučili.*

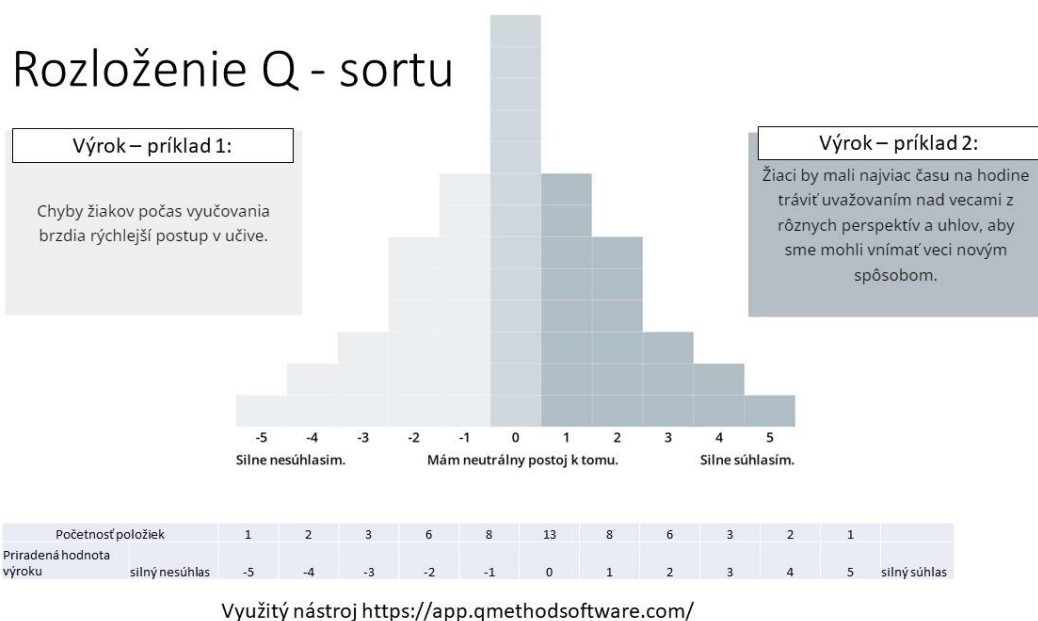
*Žiaci by mali najviac času na hodine tráviť budovaním vlastných teórií, hypotéz a interpretácií.*

- 4) Vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti (teacher self-efficacy). Výroky sú zamerané na to, ako učiteľ vníma svoju schopnosť meniť veci. Výroky boli prebrané z adaptácie výskumného nástrojov o profesijnej zdatnosti učiteľa podľa Gavoru (2008) a k nim boli formulované výroky, ktoré sú s nimi v kontraste.

Príklad:

*Kvalitným vyučovaním možno prekonať nepriaznivý vplyv domáceho prostredia žiaka.  
Vyučovanie má na žiakov malý vplyv v porovnaní s vplyvom ich rodinného prostredia.*

Celý súbor Q-sort výrokov sleduje túto logiku výstavby jednotlivých výrokov.



Obrázok 1 Rozloženie Q sortu nášho merania.



## Opis skúmanej skupiny

Merania sa zúčastnilo 11 respondentov, 2 sady dát sme eliminovali, celkovo sme v našom meraní brali do úvahy 9 setov dát. V tabuľke 1 prinášame prehľad o štruktúre respondentov.

Vyučovanie	Počet	Pohlavie	Počet	Oblasť vzdelávania	Počet
<b>1. stupni ZŠ</b>	<b>3</b>	Muž	3	1. stupni ZŠ	2
Muž	1	Žena	6	HUM	4
Žena	2	<b>Celkový súčet</b>	<b>9</b>	PRIR	3
<b>2. stupni ZŠ</b>	<b>3</b>			<b>Celkový súčet</b>	<b>9</b>
Muž	1	<b>Oblasť vzdelávania</b>	<b>Počet</b>	<b>Prax v našej škole</b>	<b>Počet</b>
Žena	2	1. stupni ZŠ	2	4 - 7 rokov	3
<b>Gymnázium</b>	<b>3</b>	HUM	4	8 - 15 rokov	5
Muž	1	PRIR	3	do 3 rokov	1
Žena	2	<b>Celkový súčet</b>	<b>9</b>	<b>Celkový súčet</b>	<b>9</b>
<b>Celkový súčet</b>	<b>9</b>				

Tabuľka 1 Štruktúra respondentov. Vysvetlivky: HUV - vyučovanie humanitných predmetov, PRIR - vyučovanie prírodovedných predmetov.

## Analýza dát

Bola urobená Spearmanova korelačná matica jednotlivých respondentov, z nej bolo vyextrahovaných 8 hlavných komponentov pomocou tzv. „Principal Component Analysis“. Z nich boli na základe vlastnej hodnoty faktorov (eigenvalue) identifikované 2 faktory s hodnotou nad 1 spĺňajúce Kaiser-Guttman kritérium, ktoré boli zvolené do rotácie, pričom bola aplikovaná rotácia Varimax rotácia pre 2 faktory. Bola vyskúšaná aj ručná rotácia (50°), tá však neprinesla nový pohľad na zozbierané dáta. Na základe ručnej rotácie boli zo setu vyradení 2 sady dát, ako uvádzame vyššie.

## VÝSLEDKY

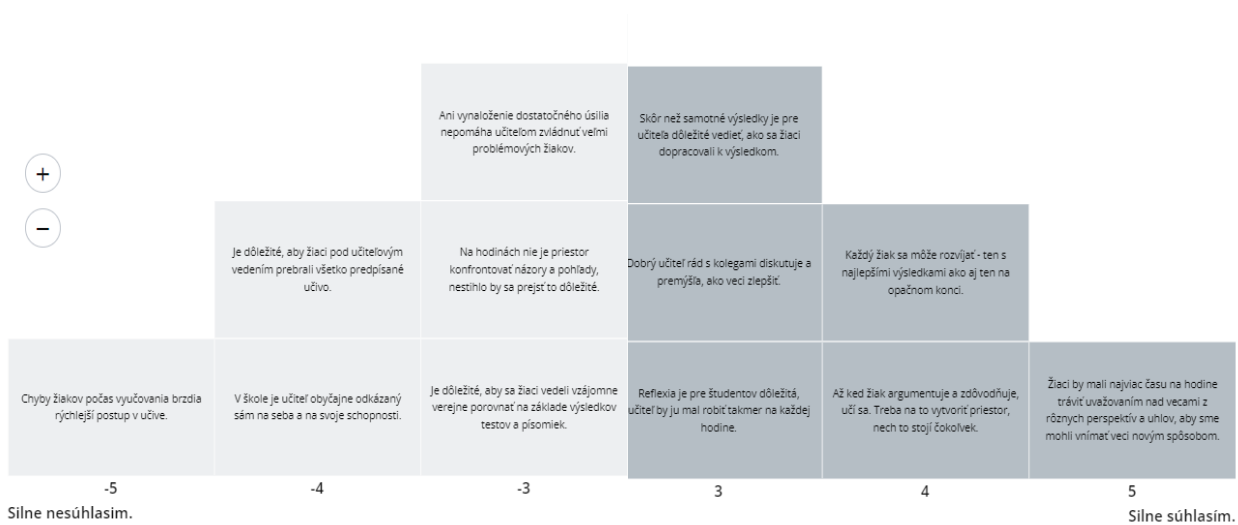
Tabuľka 2 zobrazuje eigenvalue pre jednotlivé faktory po vytvorení Spearmanovej korelačnej matice respondentov.

Faktor	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Eigenvalue</b>	4.74	1.03	0.82	0.67	0.47	0.39	0.36	0.27
<b>% Explained Variance</b>	52.72	11.47	9.09	7.40	5.19	4.38	4.04	3.03
<b>Cumulative Variance</b>	52.72	64.19	73.28	80.67	85.86	90.25	94.28	97.31

Tabuľka 2 Eigenvalue pre jednotlivé faktory po vytvorení Spearmanovej korelačnej matice.

Korelačná matica pre faktory 1 a 2 vykazuje koreláciu 0,64222 medzi faktory, faktory sa od seba veľmi nelíšia vzhľadom na vysoký korelačný koeficient.

## Faktor 1



Obrázok 2 Výsledné rozdelenie výrokov v extrémnych hodnotách Q-sort pre faktor 1.

Č.	Výrok	Faktor 1	QSort Value ZScore Value	Faktor 2	QSort Value ZScore Value
21	Žiaci by mali najviac času na hodine tráviť uvažovaním nad vecami z rôznych perspektív a uhlov, aby sme mohli vnímať veci novým spôsobom.	5	1.7555 *	2	0.8017 *
4	Až keď žiak argumentuje a zdôvodňuje, učí sa. Treba na to vytvoriť priestor, nech to stojí čokoľvek.	4	1.5363 *	-2	-0.8279 *
38	Každý žiak sa môže rozvíjať - ten s najlepšimi výsledkami ako aj ten na opačnom konci.	4	1.4280	4	1.6047
13	Reflexia je pre študentov dôležitá, učiteľ by ju mal robiť takmer na každej hodine.	3	1.3483	2	0.8030
7	Dobrý učiteľ rád s kolegami diskutuje a premýšľa, ako veci zlepšiť.	3	1.3393	4	1.7324
30	Skôr než samotné výsledky je pre učiteľa dôležité vedieť, ako sa žiaci dopracovali k výsledkom.	3	1.3030	1	0.7383
28	Je dôležité, aby sa žiaci vedeli vzájomne verejne porovnať na základe výsledkov testov a písomiek.	-3	-1.3914 *	-5	-2.3629 *
3	Na hodinách nie je priestor konfrontovať názory a pohľady, nestihlo by sa prejsť to dôležité.	-3	-1.5574	-3	-1.2790
48	Ani vynaloženie dostatočného úsilia nepomáha učiteľom zvládnuť veľmi problémových žiakov.	-3	-1.5795 *	-1	-0.3162 *
12	V škole je učiteľ občas odkázaný sám na seba a na svoje schopnosti.	-4	-1.6171	-3	-1.6256
24	Je dôležité, aby žiaci pod učiteľovým vedením prebrali všetko predpísané učivo.	-4	-1.6355 *	1	0.7685 *
36	Chyby žiakov počas vyučovania brzdia rýchlejší postup v učive.	-5	-2.0616 *	-3	-1.3054 *

Tabuľka 2 Prehľad výrokov, ich Z-skóre a Q-sort skóre pre faktor 1.

Piati respondenti sýtia tento faktor, pričom sú to respondenti s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe.

V časti s najvyšším skóre sú výroky číslo: 21, 38, 13, 7, 30, ktoré sú z kategórie kultúry myslenia. Výrok č. 4 je z kategórie rola učiteľa a výrok č. 7 z oblasti profesionálna komunita.

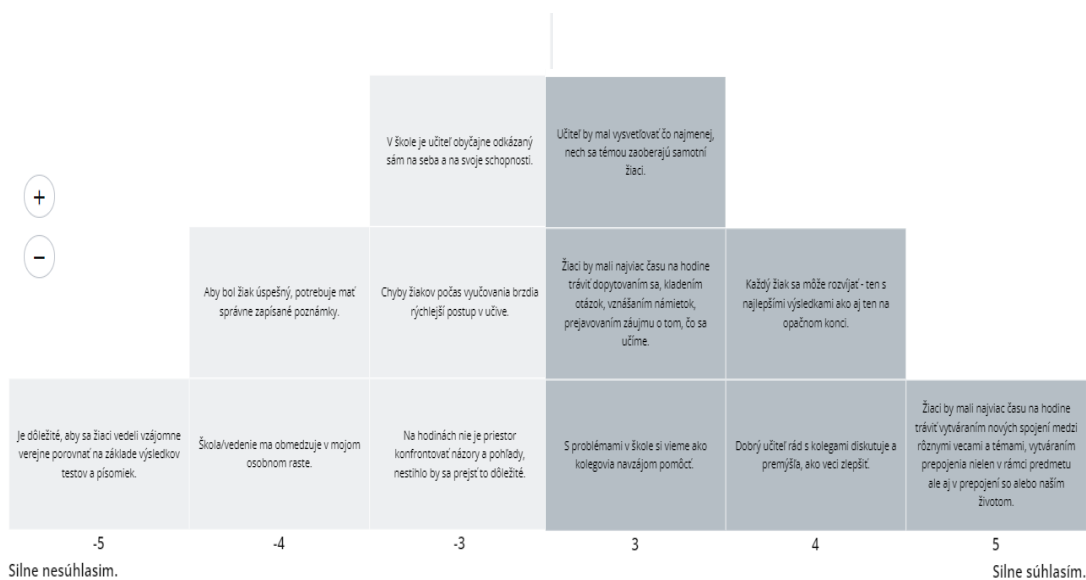
Vo faktore sa nám objavujú výroky zamerané (od najvyššieho skóre) na zvažovanie rôznych uhlov pohľadu u žiakov, argumentáciu a jej význam pri učení sa žiaka, rozvojové nastavenie mysle a reflexia u žiaka. Postupnosť skórovaných výrokov je prerušená výrokom o spolupráci kolegov (výrok č. 7), pokračuje to výrokom zameraným sa na proces učenia sa žiaka (výrok č. 30). 4 zo 6 výrokov sú zamerané na proces učenia sa žiakov (výroky č. 21, 4, 13, 30), jeden výrok je o presvedčení učiteľa (výrok č. 38) a jeden o spolupráci učiteľov (výrok č. 30). Na základe uvedeného by sme mohli konštatovať, že tento faktor sýtia učiteľia, ktorí sú zameraní na proces vyučovania, chcú vidieť žiakov, ktorí sú aktívni a premýšľajúci. Na spoluprácu s kolegami je nahliadané cez diskusiu, spoločné premýšľanie so zámerom na zlepšovanie.

Na druhej strane, v časť s najnižším skóre sú výroky číslo: 36, 24, 28 z kategórie kultúra myslenia, výrok č. 3 z kategórie rola učiteľa, výrok č. 48 z kategórie teacher – efficacy a výrok č. 12 z kategórie profesijná komunita.

Učiteľia z tohto faktoru silne nesúhlasia s tým, že chyby brzdia postup vo vyučovaní, že je potrebné prebrať všetko učivo, že v škole sú na všetko samy, že vynaložením dostatočného úsilia nepomáha zvládnuť problémových žiakov, či to, že na hodinách nie je priestor na konfrontáciu názorov alebo pohľadov, alebo verejné porovnávanie žiakov na základe výsledkov.

Faktor 1 nám združuje učiteľov, ktorí sú procesne zameraní s cieľom, aby všetci premýšľali a zlepšovali sa, v centre pozornosti je najmä žiak. Mohli by sme týchto učiteľov nazvať ako tých, ktorí sú konštruktívni, ale viac zameraní na inovácie.

## Faktor 2



Obrázok 3 Výsledné rozdelenie výrokov v extrémnych hodnotách Q-sort pre faktor 2.

Č.	Výrok	Faktor 2 QSort Value ZScore Value	Faktor 1 QSort Value ZScore Value
20	Žiaci by mali najviac času na hodine tráviť vytváraním nových spojení medzi rôznymi vecami a témami, vytváraním prepojenia nielen v rámci predmetu ale aj v prepojení so alebo našim životom.	5 2.0385 *	0 0.4130 *
7	Dobry učiteľ rád s kolegami diskutuje a premýšľa, ako veci zlepšiť.	4 1.7324	3 1.3393
38	Každý žiak sa môže rozvíjať - ten s najlepšimi výsledkami ako aj ten na opačnom konci.	4 1.6047	4 1.4280
11	S problémami v škole si vieme ako kolegovia navzájom pomôcť.	3 1.4887 *	0 0.3525 *
19	Žiaci by mali najviac času na hodine tráviť dopytovaním sa, kladením otázok, vznášaním námietok, prejavovaním záujmu o tom, čo sa učíme.	3 1.2893 *	1 0.5377 *
2	Učiteľ by mal vysvetľovať čo najmenej, nech sa témou zaoberajú samotní žiaci.	3 1.1946 *	0 0.0123 *
3	Na hodinách nie je priestor konfrontovať názory a pohľady, nestihlo by sa prejsť to dôležité.	-3 -1.2790	-3 -1.5574
36	Chyby žiakov počas vyučovania brzdia rýchlejší postup v učive.	-3 -1.3054 *	-5 -2.0616 *
12	V škole je učiteľ občas odkázaný sám na seba a na svoje schopnosti.	-3 -1.6256	-4 -1.6171
42	Škola/vedenie ma obmedzuje v mojom osobnom raste.	-4 -1.7376 *	-2 -1.0290 *
26	Aby bol žiak úspešný, potrebuje mať správne zapísané poznámky.	-4 -2.0387 *	-1 -0.7244 *
28	Je dôležité, aby sa žiaci vedeli vzájomne verejne porovnať na základe výsledkov testov a písomiek.	-5 -2.3629 *	-3 -1.3914 *

Tabuľka 3 Prehľad výrokov, ich Z-skóre a Q-sort skóre pre faktor 2.

Faktor 2 je veľmi podobný faktor 1. Faktor 2 sýtia 4 učiteľia z viac ako 12 ročnou praxou, je viac ukotvený v rôznych dimenziách: v časti s najvyšším skóre sú výroky číslo: 20, 38, 19 z kategórie kultúry myslenia, výroky č. 7 a 11 sú je z kategórie profesionálna komunita a jeden výrok – č. 2 je z kategórie rola učiteľa. Pre týchto učiteľov je dôležité, aby žiaci vytvárali prepojenia, aby žiaci najviac času trávili dopytovaním, aby sa žiaci sa témou, čo najviac zaoberali žiaci. Je pre nich dôležité, aby diskutovali a premýšľali s kolegami, podporujú túto spoluprácu deklarováním dôležitosti vzájomnej podpory medzi kolegami, sú presvedčení o možnosti a potrebe rozvoja každého žiaka. 3 výroky sú vo všeobecnej rovine presvedčení (výroky č. 38, 11, 2), ďalšie 3 sú viac špecifické a zamerané na proces (výroky č. 20, 7, 19). Učiteľia v tejto kategórii balansujú medzi tromi dimenziami: sú zameraní rovnako na proces vyučovania a žiaka (výroky č. 20 a 19), na spoluprácu medzi učiteľmi (7, 11) a rovnako sú všeobecne deklaratívni (11, 38, 2). Ďalej sú tam 3 výroky z kategórie kultúra myslenia, 2 profesionálna komunita a 1 z kategórie rola učiteľa.

Na druhej strane, v časti s najnižším skóre sú výroky číslo: 36, 42, 26, 28 z kategórie kultúra myslenia, výrok č. 3 z kategórie rola učiteľa a výrok č. 12 z kategórie profesionálna komunita.

Učiteľia z tohto faktoru silne nesúhlasia s tým, že je dôležité verejné porovnávanie žiakov na základe výsledkov, správne zapísané poznámky u žiakov, že sú obmedzovaní v osobnom raste, že v škole sú na všetko sami, chyby brzdia v rýchlejšom postupe a že na hodinách nie je priestor na konfrontáciu názorov alebo pohľadov.

Preto by sme mohli faktor 2 združuje učiteľov, ktorí balansujúci, je pre nich rovnako dôležitý proces a žiaci, ako aj spolupráca s učiteľmi, či všeobecné východiska resp. deklarácie. Týchto učiteľov, by sme mohli nazvať ako konštruktívnych, ale menej zameraných na inovácie.

Výroky s najvyšším skóre v oboch faktoroch 1 aj 2 sú z kategórie podporujúcej rozvoj kultúry myslenia a vyjadrujú jeden z parametrov porozumenia (Ritchhart, 2011, 2015): vo faktore 1 je to zamerané na zvažovanie rôznych uhlov pohľadu, vo faktore 2 je to zamerané na prepojenie. Oba faktory majú spoločný výrok č. 38: „Každý žiak sa môže rozvíjať - ten s najlepšimi výsledkami ako aj ten na opačnom konci.“

Najväčšia diferencia je v umiestnení výroku č. 24: „Je dôležité, aby žiaci pod učiteľovým vedením prebrali všetko predpísané učivo.“ Vo faktore 1 má Q-sort hodnotu – 4 ( $Z = -1.6355$ ), zatiaľ čo vo faktore 2 má Q-sort hodnotu 1 ( $Z = 0.7685$ ). Za ním nasleduje výrok č. 4: „Až keď žiak argumentuje a zdôvodňuje, učí sa. Treba na to vytvoriť priestor, nech to stojí čokoľvek.“ Vo faktore 1 má Q-sort hodnotu 4 ( $Z = 1.5363$ ), kdežto vo faktore 2 má Q-sort hodnotu -2 ( $Z = -0.8279$ ).

Najvyššia zhoda je vo výroku č. 37: „Učitelia by aj robili inovácie, keby mali na to čas a keby to bolo lepšie zaplatené.“ Vo faktore 1 má hodnotu Q-sort 1 ( $Z = -0,454$ ), vo faktore 2 má Q-sort hodnotu 1 ( $Z = 0,45225$ ). Druhá najvyššia zhoda je vo výroku č. 12: „V škole je učiteľ obvyčajne odkázaný sám na seba a na svoje schopnosti.“. Vo faktore 1 má Q-sort hodnotu -4 ( $Z = 1,62556$ ) a vo faktore 2 má hodnotu – 3 ( $Z = -1,62556$ ).

### **Dôležitá spätá väzba k pilotnému dotazníku**

Keďže išlo o pilotný dotazník, dopytovali sme sa respondentov aj na to, ako vnímali dotazník. Od respondentov sme chceli, aby: 1) vlastnými slovami zhodnotili náročnosť výrokov, 2) napísali aký výrok im chýbal, 3) ktorý výrok by vynechali, 4) aby napísali čokoľvek ďalšie, čo im v súvislosti s vyplňaním dotazníka napadlo.

Samotný dotazník trval v priemere 38 min. Uvádzame výber zo spätnej väzby:

- Na také množstvo výrokov ani jeden nezachytával pracovné prostredie a vôbec podmienky na učenie /učebňa, pomôcky, rozvrh, ciele/.
- Viacej výrokov o interakcii medzi študentami a jej dôležitosti / nedôležitosti.
- Vzbudiť záujem o predmet (disciplínu) je motivačným faktorom. Napriek nedostatočným domácim podmienkam môže žiak dosahovať viditeľný progres vďaka kvalitnej motivácii žiaka.
- Chýbali mi výroky týkajúce sa úlohy asistentov, špeciálneho pedagóga, školského psychológa.
- Možno niečo v zmysle, či pomáha zavedenie sebareflexie učenia sa žiakov na hodinách /spätá väzba od učiteľov, spolužiakov/ v zmene ich postoja k učeniu/ k ich väčšej angažovanosti pri ich vlastnom učení, k zlepšovaniu výkonov, snahy...)
- Premyslel by som či naozaj ide o reprezentatívnu vzorku výrokov. Napríklad pri prvotnom hodnotení som mal asi 10 výrokov s ktorými som silne nesúhlasil, alebo silne súhlasil, ale na škálovaní sa mi nezместili do škály vysokým číslam, takže skončili na hodnote -2/-1, alebo 1/2 hoci ich pokladám za omnoho závažnejšie.
- Bolo to dosť obsažné a veľmi som musel zvažovať, či sa jedná o hodinu angličtiny a (language skills) alebo náboženstva (vyučovanie zamerané na hodnoty). Taktiež som zvažoval nad tým, čo je môj "vysnený ideál" alebo "realita" tak ako ju vidím.
- Výroky boli akurátne náročné, bolo treba sa zamyslieť, ale neboli frustrujúco komplikované.
- "Výrok: Vnímajú učitelia na Slovensku podporu zo strany štátu? Pomohlo by učiteľom menej administratívy? Ocenili by učitelia podporu a spoluprácu zo strany rodičov? "
- Niektoré výroky by som skôr rozdelila. Napr. či učiteľ by používal viac inovačných postupov, ak by mal viac času a peňazí. S časom silne súhlasím, s peniazmi vôbec nie.
- Jeden výrok sa opakoval (č. 3 a 27: „Na hodinách nie je priestor konfrontovať názory a pohľady, nestihlo by sa prejsť to dôležité.“)

## ZÁVER

Cieľom štúdie bolo na malej vzorke učiteľov Evanjelickej spojenej školy v Martine ako subjektívne vnímať inováciu, ktorá je v škole zavádzaná, aké sú ich postoje a presvedčenia vo vzťahu k rozvoju kultúry, ktorá podporuje myslenie. Na malej vzorke (N=9), pomocou Q-metodológie sa podarilo špecifikovať dve skupiny učiteľov s príbuznými presvedčeniami, postojmi a názormi. Prvú skupinu, ktorú sme nazvali ako tých, ktorí konštruktívni, ale viac zameraní na inovácie, sú zameraní najmä na vyučovací proces, hľadajú spôsoby ako veci zlepšovať a v centre ich pozornosti je žiak. Druhú skupinu sme nazvali ako skupinu učiteľov, ktorí sú konštruktívni, ale menej zameraní na inovácie, nie sú tak jasne vymedzení ako prvá skupina, ale je pre nich dôležitý proces, žiaci, spolupráca s ostatnými učiteľmi, no zostávajú aj v polohe všeobecných deklarácií.

Keďže ide iba o pilotné testovanie, dôležitá bola pre nás aj spätná väzba od respondentov, ktorá nám posluží pri príprave finálnej verzie výrokov Q-sortu. Aby sme skrátili časť priemerný čas odpovedí na dotazník, ponúkame respondentom video, ktoré by eliminovalo potencionálne technické problémy s vyplňaním dotazníka. Predpokladáme tiež, že finálnej verzii sa zúčastní aspoň polovica učiteľského zboru, tak zo základnej školy ako aj z gymnázia a dostaneme vernejší obraz o kategórií skupín učiteľov vo vzťahu k zavádzanej inovácii v škole. Očakávali sme, že učelia budú rozdelení do viacerých faktorov, no pilotné testovanie nám ukazuje, že faktory rozdelenia učiteľov budú veľmi príbuzné a nebude ich veľa, predpokladáme, že dostaneme 2-3 faktory vo finálnom testovaní. Žiadny z 2 faktorov nezaznamenal náklonnosť učiteľov, k výrokom, ktoré máme v Q-sorte označené ako negatívne presvedčenia. Aj preto, budeme musieť urobiť zmenu vo výrokoch tak, aby boli pre učiteľov všetky výroky viac „atraktívnejšie“, aby nám viacej napovedali o jemnejších odtieňoch ich vnímania pedagogickej praxe školy. Do úvahy prichádza aj preformulovanie výrokov zo všeobecných („Reflexia je pre študentov dôležitá, učiteľ by ju mal robiť takmer na každej hodine.“), na „ja“ výroky („Pre reflexiu vytváram priestor takmer na všetkých hodinách.“). Pilotné testovanie tiež odhalilo chybu, keď jeden výrok sa objavil dvakrát v sade výrokov, táto bude vo finálnej verzii odstránená.

### Literatúra:

GAVORA, P. 2008. Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2008, roč. 50, č. 3-4. [online]. [cit. 03.02.2023]. Dostupné na internete: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/kapitoly/ziskanie-hodnotnych-dat/adaptacia-vyskumneho-nastroja.pdf>.

METHOD SOFTWARE. 2023. *Qmethodsoftware*. [online]. [cit. 08.02.2023]. Dostupné na internete: <https://app.qmethodsoftware.com/>.

RITCHHART, R. 2002. *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. New Jersey : Jossey-Bass, 2002. 336 p. ISBN 978-0787972783.

RITCHHART, R. 2011. *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. New Jersey : Jossey-Bass, 2011. 320 p. ISBN 978-0470915516.

RITCHHART, R. 2015. *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. New Jersey : Jossey-Bass, 2015. 384 p. ISBN 978-1118974605.

RITCHHART, R. 2021. *Cultures of thinking in action*. [online]. [cit. 08.02.2023]. Dostupné na internete: <https://www.cultures-of-thinking.org/>.

RITCHHART, R., CHURCH, M. 2020. *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*. New Jersey : Jossey-Bass, 2020. 272 p. ISBN 978-1119626046.

SOPOLIGA, J. 2021. Rozvoj kultúry podporujúcej myslenie v podmienkach školy. In *Juvenilia Paedagogica 2021*. [online]. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2021. ISBN 978-80-568-0248-9, s. 146-156. [cit. 08.02.2023]. Dostupné na internete: <https://pdf.truni.sk/download?kps/konferencie/juvenilia-paedagogica-2021-zbornik.pdf>.

STEIN, M. K., WANG, M. 1988. Teacher development and school improvement: The process of teacher change. In *Teaching & Teacher education*. ISSN 0742-051X, 1988, vol. 4, no. 2. p. 171-187.

STEPHENSON, W. 1953. *The study of behaviour: Q technique and its methodology*. Chicago, IL : University of Chicago, 1953. 376 p. ISBN X.

**Autor:**

Mgr. Jozef Sopoliga  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
e-mail: [jozef.sopoliga@essmt.sk](mailto:jozef.sopoliga@essmt.sk)

# DANTE A KOMENSKÝ: PROSTOR A POZNÁVÁNÍ SVĚTA

Jiří Šobr

## Abstrakt

*Předkládaný příspěvek vychází z dlouhodobého zájmu o dílo Danta Alighieriho a snahy hledání nových spojnic mezi dílem tohoto evropského básníka, myslitele a filosofa s tvorbou dalších stěžejních osobností evropského vědění, zde s užším přihlédnutím k Janu Amosi Komenskému. Jedním z hlavních motivů díla Dantova je prostor utvářený v duchu středověké kosmologie – geocentrická teorie a sférická soustava. Charakteristickým rysem pro Komenského i Danta je pak pohyb poutníka skrze kruhy a následná vertikalizace – dosažení nejvyššího cíle. Putování prostorem se děje za pomoci průvodce, který je poutníkovi rádcem. Prostor samotný je konstruován otiskem aktuální reality, popř. historickými momenty.*

*U obou autorů je tak potřeba pracovat s prostorem jakožto s pojmem fyzikálním, ale i psychologickým, přijmout jej rovněž v rovině socio-kulturní a samozřejmě i jako odraz aktuální reality. Cílem příspěvku je nejen poukázat na paralely mezi oběma autory, ale také na skutečnost, že myšlenky středověku zůstaly mezi mysliteli zachovány navzdory téměř čtyřem staletí.*

## ÚVOD

Snaha dosáhnout konkrétního cíle poznání světa se u obou autorů odvíjí od osobních zkušeností: oba vlivem politických změn byli nuceni opustit svou rodnou zemi žít údělem vyhnance se steskem po rodné půdě, oba ve svém životě ztratili milovanou ženu (v případě Danta šlo o nerealizovanou lásku k Beatrici Portinari, kterou za svého života viděl pouze dvakrát, ale pojal ji za svou *donna gentile*), naopak Jan Amos Komenský byl ženatý třikrát. Ohlédneme-li se za jejich životem, vyplyne nám ona potřeba obou myslitelů vytvořit vlastní prostorový literární obraz světa, který lze považovat za duchovní kopii jejich vlastního, tedy obraz založený na skutečnostech běžné reality. Tomuto postupu utváření prostoru odpovídá model *encyklopedie* Umberta Eca. Tato encyklopedie je individuální, vzniká na základech souborů určitých jevů, zkušeností, situací atp., které jsou charakteristickou součástí našeho světa aktuální reality, a proto závazné pro naše vnímání světa. Přítomnost takovéto *encyklopedie* lze pak nalézt v kterémkoliv jiném světě, respektive v prostorovém konstrukt. Přestože se nám alegorický obraz *Labyrintu* může zdát v rozporu s naší současnou *encyklopedií*, pro Komenského a jeho čtenáře byl přijímán jako dílo odpovídající skutečnosti, neboť podporoval jejich vlastní encyklopedii oněch skutečností, a to s ohledem na sociální, kulturní, morální, náboženské, etické a politické podněbí. Stejný přístup se promítá i v díle Danta Alighieri a je patrný jednak v *Božské komedii*, ale především v nedokončeném Dantově traktátu *Convivio*.

Již na začátku *Labyrintu* nám poutník osvětluje, proč se vydal do světa: „Když jsem dorostl do věku, ve kterém začíná lidský rozum chápat rozdíl mezi dobrým a zlým, a když jsem spatřil všechny ty stavy, skupiny, povolání, zaměstnání a způsoby myšlení, které se mezi lidmi vyskytují, musel jsem začít vážně uvažovat, ke kterému houfu lidí se připojím a jak strávím svůj život.“ Takto se začíná první kapitola *Labyrintu*, kde autor vysvětluje důvod svého putování. Z úvodu je již patrné, že k počínání dojíti svého cíle je veden osobními zkušenostmi. Tyto zkušenosti se posléze promítají v prostorovém uspořádání *Labyrintu* samotného.

Samotný obraz *Labyrintu*, jakožto alegorie cesty hledání, je pak založen na motivech, se kterými byl Komenský obeznámen skrze četbu. Tuto hypotézu připouští i Dmytro Čyževskij: „V líčení světa vidíme řadu starých i nových motivů, které nacházíme i u bezprostředních předchůdců Komenského:



*svět jako podívaná* (thema „speculum“, na něž už bylo poukázáno), *svět jako divadlo*, které je také staré a které – jak uvidíme – mohlo být Komenskému bezprostředně přiblíženo jeho oblíbenými spisovateli. Že je svět také *labyrintem*, to nám říká již název knihy – a ani tento pojem, ani toto označení nepatří k normálnímu slovnímu a myšlenkovému pokladu „duchovního putování.“ Tyto tři motivy, svět jako podívaná, jako divadlo, jako labyrint patří také k vedlejším motivům našeho díla.“

Obě díla jsou rozdělena, ať již přímo, nebo jen náznakem: „První část *Labyrintu* můžeme označit jen za „negativní speculum“ nebo „satirické speculum“; prohlídka světa nemá ani zdaleka za úkol obohatit nějak konkrétní vědění; spíše naopak, *Labyrint* má za úkol varovat před bližším seznámením se světem; svět, který nám Komenský předvádí, není dokonalý svět stvořený Bohem, nýbrž lidské zpitvoření světa.“ Ono „negativní speculum“ je u Danta tvořeno Peklem, které je, oproti *Labyrintu*, dílem božím, ale duše se do něj dostávají rovněž svou vinou. Pokud Čyževskij vykládá *Labyrint* jako obraz deformovaného světa, je Peklo obrazem prostoru deformovaných duší. A stejně tak tomu je v případě duše obou poutníků – v první části *Labyrintu* je poutník pouze pozorovatelem, nedochází v procesu otevírání duše, k žádnému obohacení; stejně tak tomu je v případě Danta, který nad branou Pekla čte: „Mnou vchází se do trýznivého města, mnou vchází se do věčné bolesti, mnou vchází se k těm, jež Bůh věčně trestá, mnou dal Pán průchod spravedlnosti.“ Z uvedených veršů jasně vyplývá, že poutník se nedočká kýženého duchovního obohacení, naopak mu bude nastaveno zrcadlo lidských hříchů, něco, čemu bude nucen přihlížet.

Moment změny nastává, když Dante spolu s Vergiliem ukončuje svou pouť pekelnou propastí: „Čekal jsem vzhlednuv na tu nestvůru pohled jak dřív, však hle, tou dírou v lávě d'áblovi nohy čnely nahoru. Ze všeho jsem měl strašný zmatek v hlavě, a nepochopí jenom zpozdilí, jaký bod Země jsem tam minul právě.“ Tento vertikální pohyb přes d'áblovo tělo je symbolickým *chórismem* – obratem duše: Dante šplhá vzhůru, ale prostor se převrací, pod ním zůstává Peklo a z průrvy ční d'áblové nohy. Následně spolu se svým průvodcem vstupuje do Očistce. Tato symbolika obratu představuje počáteční otevření ducha, obrat duše k napětí bytostného tázání; Očistec je pak místem, kde se Dantovi dostane duchovního rozmachu, obohacení; stejně jako je tomu v druhé části Komenského *Labyrintu*.

Avšak je nutné si uvědomit, že, *Labyrint* není obrazem duchovního putování v pravém – křesťanském – slova smyslu; ostatně jak zmiňuje Čyževskij: „Neboť *Labyrint* se podstatně liší od skoro všech líčení duchovních poutí. Neboť podstatným rysem „duchovního putování“ jest, že poutník (cestovatel) prochází rozmanitými (reálnými nebo alegorickými) událostmi, aby se tímto putováním v tom neb onom smyslu zdokonalil nebo duševně obohatil. Pro tematiku „duševního vzestupu“ je při tom příznačné líčení alegorické.“ Stejný motiv obrazu poutníka je charakteristický i v díle Danta: on sám v roli poutníka není na cestě za duchovním poznáním. Ani jeden z poutníků tak nehledá na své cestě duchovní naplnění čerpané z pramene náboženství. Pout' obou spíše směřuje k obecné snaze otevřít svou duši v šíři společenské, morální a filosofické. Duše pak vykonává v rámci uzavřeného prostoru pohyb usměrněný průvodci či dalšími entitami, v tomto prostoru se stává otevřenou a čerpá z něj; díky tomu duše poutníka dosahuje onoho kýženého rozmachu. Je nutno však poznamenat, že ani jeden z autorů nemohl zcela upustit od motivů křesťanství, církevních zákonů a tradic, přesto však se otázky otáčejí více k duši samotné, jejíž obraz je skrze Krista: „Druhý díl klade méně otázek – jeho tematika jest *Kristus a duše*; rozvíjení tohoto tematu vede nás k představě o *přátelství s Bohem*, k představě, která je zakotvena v staré křesťanské tradici. K tomu přistupují ještě některé (nečetné) motivy *křesťanské utopie*.“ A právě cesta obou poutníků má nejenom charakter poznání, ale očisty, neboť na konci cesty jsou přijati do božího domu.

## PROSTOR A MARGO

Prostor, kterým se oba poutníci ubírají, má svou jasnou strukturu: zatímco v případě Komenského prochází poutník labyrintem, který je přirovnán k mýtickému labyrintu krétského krále Mínoa, Dante se svým průvodcem Vergiliem sestupuje kruhy Pekla, aby následně došel chórismu a začal stoupat kruhy Očistce do Ráje. V Komenského labyrintu se pak výrazně realizuje hranice oddělující vnitřní uspořádání od vnější temnoty: „Zatímco jsem přemýšlel, ocitli jsme se, ani nevím jak, na jakési náramně vysoké věži, až se mi zdálo, že jsme se dostali nad mraky. A když jsem se z té věže podíval dolů, spatřil jsem na zemi jakési město, na pohled pěkné a výstavné a také velmi rozlehlé, ale přesto jsem na všech stranách dohlédl až k jeho hranicím. Bylo vystavěné do kruhu, obklopené zdmi a valy a místo příkopu mělo tmavou hlubinu, které, zdálo se mi, neměla ani břeh ani dno. Světlo bylo totiž jen nad městem, za zdmi panovala černočerná tma.“

Z výše uvedeného popisu vidíme, že město (svět) má kruhový půdorys a své pevně stanovené hranice, poutníkovi dobře viditelné. Jde o heterogenní strukturu osvětlenou tak, aby zdroj světla přesně dopadal pouze do vnitřku města. Tento ostře ohraničený a sytě osvětlený prostorový konstrukt je obklopen homogenní temnotou, prostorem nicoty a prázdna. Vnitřek města je uspořádán v souladu s autorovou *encyklopedií*, o které bylo pojednáno výše: „Viděl jsem, že samotné město je rozdělené na nesčíslné ulice, náměstíčka, domy a stavení, větší i menší, a všude bylo lidí jako hmyzu. Na východní straně jsem viděl jakousi bránu, z níž vedla ulička k druhé bráně, která už hleděla k západu; a teprve tou druhou branou se vcházelo do městských uliček. Napočítal jsem celkem šest hlavních ulic, všechny vedly městem vedle sebe z východu na západ, a úplně na západě stál na skalnatém příkrém pahorku vysoký a nádherný zámek, který se těšil největší pozornosti obyvatel města.“

Jak z popisu vyplývá – svět je pojmán jako plochá, pečlivě lineárně rozdělená struktura, s jediným vrcholem, kterého je možné dosáhnout stoupáním (vertikálním pohybem, o kterém bude pojednáno v dalším odstavci). Každý jedinec pak do života vstupuje východní branou – Branou života; tou musejí projít všichni, kteří do života přicházejí, aby v něm přebývali.

Srovnáme-li oba prostorové konstrukty, Dantovo Peklo a Očistec a Komenského labyrint – město, povšimneme si jistých odlišností, ale i paralel v uspořádání: Komenského prostor je vymezen jako ohraničený kruh s lineárně uspořádaným vnitřkem, a přestože se zprvu poutníkovi zdá toto boží dílo jako dokonalé, záhy zjistí, že tomu tak není – ulice místy protržené, jedna nečekaně vbíhá do druhé a celkový pocit dokonalosti se při podrobnějším pohledu rozpadá; celá struktura působí zmatečně. Celý prostor se navíc ještě hýbe, rotuje. Dantův ontický prostor je dokonalejší: Bůh při svržení ďábla z nebe vytvořil jedním gestem Peklo i Očistec kónického tvaru s do sebe postupně soustředěnými kruhy. Celý model je stacionární ve své podstatě, působí dokonalejším a čistším dojmem. Oba prostory jsou pak doplněny o zvuky produkované přítomnými entitami. Nutno podotknout, že pro oba poutníky jsou zvuky rušivé, nelibé, díky nim pak duše obou nemůže prodlévat ve stavu vnitřního napětí. Pozoruhodná se pak jeví podobnost dělení prostoru: Komenský svět dělí do šesti světských řádů, ke každé ulici náleží jeden řád. Nad tím vším pak stojí hrad Fortuny.

Uspořádání prostoru Dantova Očistce je rovněž kruhového půdorysu, avšak kuželovitého tvaru: „Očistec leží pod širým nebem. Má tvar kuželovité hory, jejíchž sedm prstencovitých stupňů představuje sedm očistcových pásem a odpovídá sedmeru hlavních hříchů.“ Na vrcholu hory je pak les, pozemský ráj, místo, kde se započala historie lidstva.

## POHYB

V obou dílech je pohyb základním jevem pro postupné otevírání duše. Poutník se spolu se svým průvodcem Všudybudem ocitne na vysoké věži, odkud shlíží na svět (město) pod sebou, přičemž mu jeho průvodce vysvětluje, proč tak činí: „Nu, poutníče, tady máš ten milý svět, na který ses chtěl tolik podívat. Vzal jsem tě nejprve do výšky, aby sis ho mohl prohlédnout úplně celý a porozuměl jeho uspořádání.“ Toto Všudybudovo gesto je možné určit jako poskytnutí vhledu do reality, která však zůstává ve své podstatě skrytá do chvíle, než se začne poutník zaměřovat na jednotlivé detaily. Hlubšího poznání se dostává poutníkovi v moment, kdy se vnoří do prostoru labyrintu. Tento proces je vykonán vertikálním pohybem směrem dolů po točitém tmavém schodišti až do velkého sálu, kde se shromáždil dav mladých lidí, kterým stařec, zosobnění Osudu, dával tahat z nádoby cedulky osudu; následně každý vešel do světa Branou života. Poutníkovi se dostalo privilegia dostat cedulku, na kterou Osud napsal *speculare* (sledovat, pozorovat, dívat se). A tak poutník nevstupuje do světa s předem určeným osudem, má možnost sledovat, detailně zkoumat, pozorovat a hodnotit; otevřít tak svou duši poznání.

Motiv vertikálního stoupání, označení za účelem získání zkušeností a následný průchod branou je použit rovněž v Dantově *Komedii*: „Čtyři stupně vedou k bráně, na posledním stojí anděl s mečem v ruce. A když mu Vergilius vysvětlí, proč přišli, anděl mečem nakreslí Dantovi na čelo sedm P, zkratku *peccatum*, pro sedm smrtelných hříchů; jedno P za druhým smyje, jen bude-li stoupat výš. Ale nesmí se cestou ohlédnout, jinak by se musel vrátit. Jsou v očištění.“

Porovnáme-li oba texty, vidíme značné podobnosti: před vstupem do brány, která vede k poznání a otevření svého nitra (symbol otevírající se brány zde zastupuje otevření duše veškerému dalšímu poznání), vykonají oba poutníci vertikální pohyb – v případě Komenského směrem dolů, Dante nahoru, následováno dalším stoupáním v jednotlivých prstencích Očištěnce. Dante rovněž od strážce brány (anděla) dostane symbolickou vstupenku. V obou případech má symbol této „propustky“ sloužit k odlišení obou poutníků od ostatních entit, které fikční prostorový konstrukt obývají; je jim dáno jakési privilegium k tomu, aby mohli dosáhnout otevřenosti svého duše a nechat k sobě vše přicházet. A zatímco Komenského poutník se rozhlíží po světě a skrze nakřivo nasazené brýle má možnost vidět svět takový, jaký doopravdy je, Dante v podobě poutníka má možnost hovořit a poznávat významné osobnosti světových dějin, hovořit s nimi, ale především je konfrontován s aplikací boží účinnosti – kde dochází ke shodě či naopak k rozporu s církevním učením ve světě běžné reality.

V předcházejícím odstavci jsme hovořili o vertikálnosti pohybu, který musejí oba poutníci vykonat. Jedná se o důležitý poznatek zásadní pro otevřenost duše. Filosofie pohybu směrem vzhůru jakožto gesto poznání, je hluboce zakořeněno již v antice, zejména ve filosofii Aristotelově a Platónově. Jak ostatně zmiňuje Patočka: „[ale] on je ve skutečnosti pokračovatelem na cestě filosofického pohybu, který je zahájen Sókratem a který reflektuje Platón, pohybu, kterému jsme dali jméno starost a péče o duši. Ten je u Platóna specifickým *vertikálním pohybem*, vertikálním v tom smyslu, že směřuje z místa, kde takřikajíc původně, většinou a především jsme, tzn. v nížinách jsoucna – k jeho vrcholům, k tomu, z čeho jsoucno pramení a z čeho se rozvíjí, tzn. k principům v Platónově smyslu.“ K fenoménu pohybu dále Patočka dodává: „Všimněte si toho, že metafora s pohybem, to, že filosofie reflektuje určitý pohyb, není užita nahodile. Možná, že je to vůbec něco víc nežli metafora. To, že Platón hovoří o tom, že duše stoupá a klesá – to není nahodilá věc a celá tato zkušenost se nedá vůbec jinak nežli pomocí metafory vyjádřit. A zrovna tak u Aristotela.“

Přestože je fenomén péče o duši spojován nejčastěji s Platónovou osobou, řada filosofů posouvá možnosti dále a pohyb jakožto péči o duši rozvíjejí i v pojetí Aristotelově. Ostatně sám Dante nazývá Aristotela *Filosofem* a v jeho díle má výsadní postavení. Aristotelova vnímání pohybu se však

neodvívá od Platónovy vertikální představy, neboť Aristoteles pohyb mění v závislosti na myšlence, že s péčí o duši jsou spojeny životní zkušenosti, a protože náš život plyne lineárně, překlápí Aristoteles platónský model a činí jej lineárním. Patočka si klade otázku: „To je ta, chcete-li, existenciální zkušenost, o kterou se filosofie opírá. Jak to, že něco takového jako jednání může vést ke změně směru tohoto reflektovaného pohybu?“

Svět okolo nás je v neustálém pohybu – příroda, živočichové, rostliny, živly, dějiny; vše okolo nás můžeme nazvat řeckým pojmem φύσις, jejíž struktura je stálá a věčná. V této věčné a stálé struktuře pobýváme my, naše jednání je vedeno instinkty, principy, které pozbývají věčnost a stálost. Naše jednání nás posouvá vpřed, jdeme za určitým cílem, a pokud se naše duše otevře, tak vše, co jde proti nám, vše, co cestou míváme či potkáváme, necháme v tomto lineárním pohybu k sobě přicházet, a pak jsme těmito jednotlivými existenciálními zkušenostmi potkávání a sami je potkáváme, absorbujeme.

Porovnáme-li vztah obou poutníků k prostoru, ve kterém se pohybují, zjišťujeme, že ve vztahu k němu a k obsaženým situacím, jsou oba naprosto pasivní, jsou diváky, pozorovateli. Jejich skutečná pouť se odehrává v onom osobním mikrokosmu, v jejich duši. Dmytro Čyževskij k tomu ve své publikaci dodává: „Sedmnácté století rozvinulo bohatě kategorii duchovního putování. *Labyrint* patří k nábožensky poučným spisům.“ Musíme podotknout, že hovořit o 17. století jakožto o době rozmachu děl s tematikou duchovního putování, není zcela pravdivá. Příběhy s motivem hledání pravdy, blaženosti, moudrosti apod. jsou součástí těch nejstarších kultur, a proto nelze ani tvrdit, že Dante se svou prací by patřil k zakladatelům této tematiky.

## ENTITY A ÚČINNOST

Výrazná paralela obou děl – *Komedie* a *Labyrintu* – spočívá v entitách, které se v prostoru vyskytují a usměrňují pohyb v něm. V případě Komenského *Labyrintu* detekujeme onticitu na alegorickém pozadí: ontickou podobu v tomto fikčním prostoru labyrintu dostává Osud, Mámění nebo Štěstěna, nedílné součásti lidského bytí, které spolu s jinými nabývaly jasných kontur božských bytostí s lidskou (někdy zvířecí) podobou již ve starých kulturách; dále pak jednotlivé stavy a řády jsou v labyrintu vyjádřeny alegoricky, mnohdy až humorně, ale i ony jsou ve své podstatě výrazem ontologické transcendence – nabývají tak podoby fragmentů: stav manželský je tvořen okovy, vzdělání získané penězi a úplatky, za účelem společenské prestiže, je zastoupeno papírkem s náležitým titulem nalepeným na čele. Vrátime-li se zpět k ontické transcendenci, velmi zřetelně ji pak vnímáme při popisování zlořádů světských obecních soudů, soudci – slovní páni – nesou tato jména: Bezbožník, Svárurád, Sluchosud, Stranobij, Zlatomil nebo Osobolib. Tyto entity se podílejí na otvírání poutníkovy duše, skrze ně poutník nahlíží pod povrch věcí, jeho duše tímto procesem překračuje ono vnitřní margo našeho bytí, které je dáno kontaktem se světem běžné reality.

V tvorbě Danta Alighierii překračuje poutník hranici bytí skrze svou *donnu gentile* – transcendentní bytost, *Filosofii* v nejčistší formě. Beatrice Portinari je Dantovou průvodkyní ve světě reality, ale po následné transcendenci se stává průvodkyní i v prostoru básníkovy fikčního světa. Funkce průvodců v obou dílech je shodná: ukazují, usměrňují poutníka, vysvětlují či objasňují to, co se může poutníkům zdát zvláštní. Svě průvodce však nakonec oba poutníci ztrácejí: Mámil se vytratí, Všudybuda poutník opouští, Vergilius jakožto pohan zůstává před branou Ráje; Beatrice uchopí Danta a spolu vystoupají k nebesům; i ona přestává být symbolem průvodce, stává se onou *donna gentile*, esencí *Filosofie*, symbolem otevřenosti duše. Oba poutníci pak vstupují do božího domu.

## ZÁVĚR

Cílem tohoto příspěvku má heuristický charakter: Především šlo o to, abychom upozornili shodu ve vnímání a konstruování prostoru u evropských učenců, a to počínaje 13. stoletím. Myšlenkový proud, který se postupně odpoutával od aristotelovského pojetí prostoru, reálné struktury tvořené rozlehlými tělesy, pracoval již s prostorem přesahujícím aktuální realitu. Do takového prostoru jsou následně projektovány otisky prostoru reálného, jeho historická, sociální a kulturní vrstva. Takový prostor pak existuje mimo naši realitu – je stvořený Bohem za hranicemi našeho světa. Tyto myšlenky (a myšlenky Étienne Tempiera a jeho „*Condemnationes 1277*“) daly vzniknout teorii o „*spatium imaginarium*“, tedy o imaginárním prostoru.

Pro filosoficky založeného Danta či Komenského pak takový imaginární prostor znamenal příležitost reflektovat své pocity ze společnosti, politických konfliktů a obecné dějinnosti. Zároveň má tento alegorický popis prostoru ambice vytvořit jakousi encyklopedii své doby, jejímž cílem je vést duši čtenáře ke vzmachu.

## Literatura

ALIGHIERI, Dante. 2009. Božská komedie. Přel. Vladimír Mikeš. Praha : Academia,

ALIGHIERI, Dante. 2018. *Convivio. A Dual-Language Critical Edition by Dante Alighieri*. Přel. Andrew Frisardi. United Kingdom : Cambridge University Press, 2018.

ARISTOTELES. *Fyzika*. 1996. Přel. A. Kříž. Praha: Petr Rezek.

ČYŽEVSKYJ, Dmytro. 2017. *K Labyrintu světa*. Sestavila Jana Stejskalová. Praha : FLÚ AVČR.

DUHEM, Pierre. 1985. *Medieval Cosmology: Theories of Infinity, Place, Time, Void, and the Plurality of Worlds*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

GRANT, Edward. 1981. *Much Ado about Nothing: Theories of space and vacuum from the Middle Ages to the Scientific Revolution*. United Kingdom: Cambridge University Press.

KOMENSKÝ, Jan Amos. 2010. *Labyrint světa a ráj srdce v jazyce 21. století*. Převodl Lukáš Makovička. Chlumec : Poutníková četba.

PATOČKA, Jan. 1999. *Péče o duši, sv. II*. Praha : OIKOYMENH.

## Internetové zdroje

GRZYBOWSKI, J. *Cosmological and Philosophical World of Dante Alighieri*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2015.

PATOČKA, J. 1960. *Prostor a jeho problematika*, stať, 1960. Dostupné na internete: <[https://digilib.phil.muni.cz/\\_flysystem/fedora/pdf/110531.pdf](https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/110531.pdf)>

ŠOLCOVÁ, K. 2021. *Problematika prostoru ve filosofii českého baroka*. In *Filosofický časopis*, roč. 69, č. 4, s. 760.

**Autor:**

PhDr. Jiří Šobr

Katedra občanské výchovy a filozofie

Pedagogická fakulta UK

Magdalény Rettigové 4

110 00 Praha 1

# DIAGNOSTIKOVANIE ZÁKLADNÝCH POHYBOVÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA

Katarína Štetinová

## Abstrakt

*Aktuálna úloha skúmania pohybových kompetencií v telesnej a športovej výchove je zameraná na efekty motorického učenia, teda na pohybové zručnosti žiakov primárneho stupňa vzdelávania v podmienkach edukácie. Diagnostikovanie základných pohybových kompetencií v telesnej a športovej výchove nám v súčasnosti umožňuje testová batéria MOBAK. Táto testová batéria by mohla byť vhodným testovacím nástrojom na jednoduché zistenie a posúdenie úrovne kompetenčných oblastí u chlapcov a dievčat mladšieho školského veku v rámci praxe. Získané informácie z jednotlivých testových položiek by mohli učiteľom pomôcť prispôsobiť vyučovacie stratégie potrebám žiakov. Cieľom nášho výskumu je zistiť a porovnať úroveň základných pohybových zručností medzi žiakmi prvého a druhého ročníka ( $n = 285$ ; chlapcov = 152, dievčat = 133) použitím testovej batérie MOBAK 1-2. Tento príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0162/22 s názvom „Pohybové kompetencie žiakov v kontexte primárneho vzdelávania - determinanty a možnosti stimulácie.“*

## ÚVOD

V dnešnej spoločnosti sa stráca potreba telesnej námahy a tak následne klesá úroveň každodennej pohybovej aktivity. Hovoríme o nástupe sedavej spoločnosti, kde sa znižujú tradičné nároky na vykonávaný pohyb (Sekot, 2015). Pre dieťa mladšieho školského veku je pravidelný pohyb dôležitý z hľadiska zdravého vývinu a nadobúdania pohybovej gramotnosti (Kouřilová, Janošová, 2021, s. 25) „Keď dieťaťu nebude daná možnosť pohybovať sa, prejaví sa to v celom jeho správaní; keď táto deprivácia bude dlhodobejšia, prejaví sa to v nezvratných zmenách, ako na fyziologickej úrovni organizmu, tak i na psychike jedinca a v jeho sociálnych vzťahoch.“ Ako uvádzajú Fleková, Nováková, Daďová (2021), už dieťa v predškolskom veku by malo zvládnuť bicyklovanie, skok do diaľky, kotúľ, hod loptou a stoj na jednej nohe. Následne by sa mali naučiť preskakovať z jednej nohy na druhú, lyžovať, plávať, korčuľovať a následný pohybový prejav by sa mal okolo šiesteho roku stávať presnejším, účelnejším a v neposlednom rade úspornejším. Toto postupné nadobúdanie skúseností a rozvoj schopností a zručností môžeme hodnotiť ako základ konceptu pohybovej gramotnosti ako vnútornej hodnoty. Whitehead (2013) sa v tomto prípade vyjadruje k pohybovej gramotnosti ako ku konceptu v edukačnom prostredí. Ide o spojenie pohybu každodenného života, nadobúdanie vzťahu k pohybu (a jeho následné celoživotné rozvíjanie) vo svete telesnej kultúry.

Rozdielne prístupy a názory k hodnoteniu pohybových schopností a zručností, resp. posúdenie pohybovej oblasti prinútilo odborníkov zamyslieť sa nad spojením týchto dvoch zložiek, čím sa stále viac zameriavala pozornosť na pohybové kompetencie (Masaryková, 2021). Základné pohybové kompetencie môžeme považovať na základe teoreticko-empirických úvah za funkčné dispozície výkonov, ktoré sa vyvíjajú zo špecifických požiadaviek v konkrétnej situácii športu, cvičenia či kultúry pohybu (Hartig, Klieme, 2006, Weinert, 2001, In: Masaryková, 2021). Každý proces motorického učenia si vyžaduje poskytnutie náležitej edukačnej stratégie. Tým sa vytvárajú predpoklady pre využitie a rozvoj motorického potenciálu. Všeobecným predpokladom efektivity motorického učenia sú pohybové schopnosti, intelektuálne a sociálne dispozície. Efektivita motorického učenia je charakterizovaná aplikovaním osvojenej pohybovej zručnosti. Ak jedinec nedisponuje adekvátnou úrovňou pohybových schopností, dochádza tak k zabúdaniu osvojených pohybových zručností (Ružbarská, 2018), v prípade ktorých sú významné pohybové schopnosti, keďže pohybové schopnosti a zručnosti sú v recipročnom vzťahu (Měkota a Cuberek, 2007). Na

zhodnotenie pohybových zručností z pedagogického hľadiska bola vytvorená testová batéria MOBAC, pričom sa od ostatných testových batérií líši najmä zameraním sa na absolvovanie pohybovej úlohy a nie na techniku vykonávania. Ako sa vyjadrujú i zahraniční autori Carcamo-Oyrazum, Peña, Cumilef, 2021 táto testová batéria zohľadňuje vekovú úroveň, takže jej úlohy sú diferencované progresívnou náročnosťou zodpovedajúcou konkrétnemu ročníku.

## CIEĽ

Cieľom výskumu je zistiť a porovnať úroveň základných pohybových kompetencií medzi chlapcami a dievčatami prvého a druhého ročníka primárneho stupňa vzdelávania použitím testovej batérie MOBAC 1-2.

## METODIKA VÝSKUMU

Jednorazové prierezové meranie sme realizovali v priebehu školského roka 2021/2022. Do výskumného zámeru boli zahrnutí chlapci a dievčatá na základe súhlasného stanoviska rodičov, resp. zákonných zástupcov. Testovanie bolo realizované zaškolenými osobami, pričom meranie prebiehalo v čase vyučovania v telocvičniach participujúcich základných škôl. Pred testovaním sme vysvetlili testovaným osobám náš cieľ výskumu, zorganizovali sme si časový harmonogram a organizáciu meraní. Výskumný súbor sme rozdelili podľa ročníkov. Do testovania boli zaradení jednotlivci bez zdravotných obmedzení, ktorí sa zúčastňovali školskej telesnej a športovej výchovy.

Výskumný súbor tvorilo 285 žiakov (*chlapcov*  $n = 152$ , *dievčat*  $n = 133$ ) prvého a druhého ročníka základných škôl východoslovenského regiónu z Košíc, Prešova, Michaloviec a Trebišova. V rámci získavania empirických údajov bolo realizované terénne meranie testovou batériou MOBAC 1-2 (Herrmann, Seelig, 2014, 2015). Ide o štandardizovanú batériu testov určenú na identifikáciu úrovne pohybových kompetencií (Scheuer et al., 2021). Táto testová batéria pozostáva z dvoch kompetenčných oblastí, ktoré obsahujú osem testov manipulačných a lokomočných zručností. Prvé štyri testy (1. až 4. test) sú zamerané na zistenie základných pohybových zručností ovládania lopty. Nasledujúca štvorica testov (5. až 8. test) je zameraná na zisťovanie úrovne základných pohybových zručností pohybov vlastného tela. Každá testová položka má testovou batériou MOBAC stanovený počet pokusov. V prvých dvoch testoch testovej batérie MOBAC 1-2 majú žiaci 6 pokusov, v ďalších sú to 2 pokusy, pričom žiaci nemajú možnosť opakovať nesprávne absolvovanie pohybovej úlohy. Pri porušení stanovených kritérií dieťa dokončí pokus, ktorý je zarátaný ako neúspešný. Rozsah hodnôt, resp. bodové hodnotenie je 0 - 2 body za každú testovú položku. Maximálny počet bodov, ktorý môže žiak dosiahnuť je 16 (v každej pohybovej oblasti 8 bodov = 4 testové položky po 2 body). Zo získaných štatistických charakteristík bola použitá miera centrálnej tendencie - aritmetický priemer ( $\bar{x}$ ), miera variability - smerodajná odchýlka ( $s$ ), interval spoľahlivosti (CI), hladina významnosti ( $p$ -value), ktorá bola stanovená na hladine štatistickej významnosti  $p < 0,05$  a Studentov  $t$ -test. Ide o popisnú štatistiku pomocou Researchpy, čo je knižnica s otvoreným zdrojovým kódom pre programovací jazyk Python.

## VÝSLEDKY A DISKUSIA

Pri komparácii medzi dievčatami a chlapcami prvého a druhého ročníka (tab. 1) sme zistili štatisticky významný rozdiel na 5 % hladine štatistickej významnosti ( $p < 0,05$ ) pri testových položkách vedenie lopty a balansovanie. V testových položkách manipulačných zručností chytanie, dribling a vedenie lopty sme zaznamenali výsledky v prospech chlapcov. V prospech dievčat boli zaznamenané výsledky len v testovej položke hádzanie. Jednotlivé výsledky ale poukazujú na veľmi podobnú výkonnostnú úroveň u oboch pohlaví. V lokomočných zručnostiach je to veľmi podobné ako pri



manipulačných zručnostiach. U chlapcov sme zaznamenali vyššie bodové skóre v testových položkách kotúľ, skákanie a beh. Naopak dievčatá sa lepšie vysporiadali s testovou položkou balansovanie.

Pri komparácii manipulačných a lokomočných zručností u chlapcov a dievčat prvého a druhého ročníka (tab. 1) sa štatistická významnosť potvrdila v oblasti manipulačných zručností. Práve v tejto oblasti sme zaznamenali vyššie bodové skóre u chlapcov. Dievčatá naopak dominovali v lokomočných zručnostiach. Pri intersexuálnej komparácii v prvom a druhom ročníku môžeme konštatovať minimálne rozdiely v oblasti pohybových kompetencií.

**Tabuľka 1:** Porovnanie základných pohybových zručností dievčat a chlapcov 1. a 2. ročníka

Testové položky/Test items	Dievčatá 1. - 2. roč. (n = 133)			Chlapci 1. - 2. roč. (n = 152)			t-test	p
	$\bar{x}$	s	95% CI	$\bar{x}$	s	95% CI		
Hádzanie/ Throwing	0,62	0,59	[0,52, 0,72]	0,59	0,59	[0,49, 0,69]	-0,02	0,727
Chytanie/ Catching	1,61	0,56	[1,52, 1,71]	1,72	0,48	[1,64, 1,79]	1,11	0,081
Dribling/ Bouncing	1,03	0,82	[0,89, 1,17]	1,04	0,84	[0,90, 1,17]	0,01	0,924
Vedenie lopty nohou/Dribbling	1,15	0,76	[1,02, 1,28]	1,43	0,72	[1,32, 1,55]	0,28	<b>0,001</b>
<b>Manipulačné zručnosti</b>	4,41	1,51	[4,15, 4,67]	4,78	1,56	[4,53, 5,03]	0,38	<b>0,040</b>
Balansovanie/ Balancing	1,57	0,61	[1,27, 1,48]	1,38	0,68	[1,27, 1,43]	-0,19	<b>0,011</b>
Kotúľ/ Rolling	1,63	0,59	[1,53, 1,73]	1,66	0,57	[1,57, 1,76]	0,03	0,636
Skákanie/ Jumping	1,11	0,78	[0,98, 1,25]	1,16	0,70	[1,05, 1,28]	0,05	0,556
Beh/ Running	1,35	0,76	[1,22, 1,48]	1,36	0,71	[1,25, 1,47]	0,01	0,923
<b>Lokomočné zručnosti</b>	5,67	1,50	[5,41, 5,93]	5,57	1,39	[5,34, 5,79]	-0,10	0,547

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Pri komparácii základných pohybových zručností medzi dievčatami a chlapcami prvého ročníka (tab. 2) sme zistili štatisticky významný rozdiel na 5 % hladine štatistickej významnosti ( $p < 0,05$ ) pri testových položkách vedenie lopty nohou. V manipulačných zručnostiach boli dominantnejšie dievčatá len v testovej položke hádzanie. Testové položky chytanie, dribling a vedenie lopty nohou poukázali na vyššiu pohybovú úroveň u chlapcov. V lokomočných zručnostiach dominovali dievčatá v testovej položke balansovanie, no i keď v testových položkách kotúľ, skákanie a beh boli dominantnejší chlapci, pri porovnaní vidíme len minimálne rozdiely.

Pri komparácii manipulačných a lokomočných zručností u chlapcov a dievčat v prvom ročníku sa štatistická významnosť nepotvrdila. Čo sa týka rodového porovnania v daných zručnostiach (tab. 2), chlapci dosahujú vyššie bodové hodnotenie ako v manipulačných zručnostiach, tak i v lokomočných. V lokomočných zručnostiach je ale rozdiel medzi pohlaviami zanedbateľný. Jednotlivé zručnosti poukazujú na nadobudnutú úroveň detí po ukončení predprimárneho vzdelávania.

**Tabuľka 2:** Porovnanie základných pohybových zručností dievčat a chlapcov prvého ročníka

Testové položky/ Test items	Dievčatá 1. ročník (n = 63)			Chlapci 1. ročník (n = 81)			t-test	p
	$\bar{x}$	s	95% CI	$\bar{x}$	s	95% CI		
Hádzanie/ Throwing	0,68	0,59	[0,53, 0,83]	0,58	0,57	[0,45, 0,71]	0,10	0,294
Chytanie/ Catching	1,52	0,56	[1,38, 1,67]	1,64	0,51	[1,53, 1,75]	-0,12	0,189
Dribling/ Bouncing	0,81	0,82	[0,60, 1,01]	0,88	0,84	[0,69, 1,06]	-0,07	0,633
Vedenie lopty nohou/Dribbling	1,13	0,73	[0,94, 1,31]	1,43	0,74	[1,27, 1,59]	-0,31	<b>0,015</b>
<b>Manipulačné zručnosti</b>	4,14	1,54	[3,75, 4,53]	4,53	1,57	[4,18, 4,88]	0,39	0,140
Balansovanie/ Balancing	1,44	0,66	[1,28, 1,61]	1,31	0,65	[1,17, 1,45]	0,14	0,219
Kotúľ/ Rolling	1,57	0,67	[1,40, 1,74]	1,62	0,60	[1,48, 1,75]	-0,05	0,666
Skákanie/ Jumping	1,06	0,80	[0,86, 1,27]	1,09	0,70	[0,94, 1,25]	-0,03	0,779
Beh/ Running	1,24	0,79	[1,04, 1,44]	1,35	0,69	[1,19, 1,49]	-0,11	0,388
<b>Lokomočné zručnosti</b>	5,32	1,66	[4,89, 5,74]	5,37	1,33	[5,07, 5,67]	0,05	0,833

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Pri komparácii základných pohybových zručností medzi dievčatami a chlapcami druhého ročníka (tab. 3) sme zistili štatisticky významný rozdiel na 5 % hladine štatistickej významnosti ( $p < 0,05$ ) pri testových položkách vedenie lopty nohou a balansovanie. V testovej položke manipulačných zručností dribling sme zaznamenali rovnaké výsledky u chlapcov a dievčat. V testovej položke chytanie, vedenie lopty nohou boli dominantnejší chlapci. V testovej položke hádzanie sme namerali vyššie skóre u chlapcov, no rozdiely medzi dievčatami a chlapcami boli minimálne. V oblasti lokomócie sú výsledky v prospech chlapcov v testových položkách skákanie a kotúľ. V testových položkách balansovanie a beh boli dominantnejšie dievčatá.

Pri komparácii manipulačných a lokomočných zručností u chlapcov a dievčat druhého ročníka (tab. 3) sa štatistická významnosť nepotvrdila. V oblasti manipulačných zručností, teda jedná sa o základné pohybové kompetencie pohybov s loptou, boli zaznamenané výsledky v prospech chlapcov. V oblasti kompetencií pohybov vlastným telom, lokomočné zručnosti to boli výsledky v prospech dievčat.

**Tabuľka 3:** Porovnanie základných pohybových zručností dievčat a chlapcov druhého ročníka

Testové položky/ Test items	Dievčatá 2. ročník (n = 70)			Chlapci 2. ročník (n = 71)			t-test	p
	$\bar{x}$	s	95% CI	$\bar{x}$	s	95% CI		
Hádzanie/ Throwing	0,56	0,58	[0,42, 0,69]	0,61	0,62	[0,46, 0,75]	-0,05	0,633
Chytanie/ Catching	1,69	0,55	[1,55, 1,82]	1,80	0,43	[1,69, 1,91]	-0,12	0,164
Dribling/ Bouncing	1,23	0,76	[1,03, 1,41]	1,23	0,81	[1,03, 1,42]	0,00	0,981
Vedenie lopty nohou/Dribbling	1,17	0,79	[0,98, 1,36]	1,44	0,71	[1,27, 1,61]	-0,27	<b>0,039</b>
<b>Manipulačné zručnosti</b>	4,64	1,45	[4,71, 5,43]	5,07	1,51	[4,71, 5,43]	0,43	0,089
Balansovanie/ Balancing	1,69	0,53	[1,56, 1,81]	1,45	0,71	[1,28, 1,61]	0,24	<b>0,028</b>
Kotúľ/ Rolling	1,69	0,53	[1,56, 1,81]	1,72	0,54	[1,59, 1,85]	-0,03	0,717
Skákanie/ Jumping	1,16	0,75	[0,98, 1,34]	1,24	0,71	[1,07, 1,41]	-0,08	0,505
Beh/ Running	1,46	0,72	[1,29, 1,63]	1,38	0,72	[1,21, 1,55]	0,08	0,527
<b>Lokomočné zručnosti</b>	5,99	1,27	[5,68, 6,29]	5,79	1,43	[5,44, 6,13]	-0,19	0,389

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Testová batéria MOBAK bola vytvorená s cieľom zhodnotiť pohybové zručnosti z pedagogického hľadiska, pričom sa od ostatných testových batérií líši najmä zameraním sa na absolvovanie pohybovej úlohy a nie na techniku vykonávania. Ako sa vyjadrujú i zahraniční autori Carcamo-Oyrazum, Peña, Cumilef, 2021 táto testová batéria zohľadňuje vekovú úroveň, takže jej úlohy sú diferencované progresívnou náročnosťou zodpovedajúcou konkrétnemu ročníku.

V prípade zahraničných meraní bol v Luxembursku vytvorený testovací nástroj na hodnotenie základných pohybových kompetencií žiakov základných škôl prvého a druhého ročníka MOBAK-LUX-1 (Scheuer, 2016a, In: Hermann, Sheuer, Heck, 2021). Ako v našom, tak i v tomto prípade sa jedná o účel pedagogickej diagnostiky - identifikácia žiakov s nedostatočnými základnými pohybovými kompetenciami. V jednotlivých výskumoch, ktoré uvádzajú Hermann, Sheuer a Heck (2021) sa kladie dôraz na výsledky testovania žiakov prvého až tretieho ročníka, keďže príslušné testovacie nástroje (MOBAK-LUX-1, MOBAK-LUX-3) boli vyvinuté ako prvé a to viedlo k viac dostupným údajom pre tieto ročníky. Vo všeobecnosti výsledky prieskumov z roku 2018 naznačujú, že veľká časť žiakov vo všetkých testovaných ročníkoch vykazovala nízku úroveň základných pohybových kompetencií. Po absolvovaní meraní bolo autormi konštatované, že približne jedna tretina žiakov vykazuje potrebu zlepšenia, resp. pedagogickej podpory aspoň v jednej kompetenčnej oblasti: u žiakov prvého a druhého ročníka (n = 364) to bolo až 48,4 %. Pri pohľade na výsledky u spomínaných autorov v prvom ročníku v rokoch 2016 až 2018 (MOBAK-LUX-1) je potrebná intervencia aspoň v jednej oblasti kompetencií (31,3 - 48,4 %). V roku 2017 boli namerané rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v lokomočných zručnostiach (D = 44,4 % - CH = 34,3 %) a zručnostiach manipulačných (D = 34,9 % - CH = 21,7 %). Deficity prevládajú najmä v oblasti manipulačných zručností, kde práve dievčatá majú nižšie výsledky ako chlapci. Tieto výsledky sú v súlade s výsledkami iných štúdií založených na koncepte MOBAK (Herrmann, Gerlach, Seelig, 2015, Herrmann a Seelig, 2017, In: Hermann, Sheuer, Heck, 2021). V hodnotiacej štúdií pre projekt „Schulkids in Bewegung“ (Herrmann et al., 2017, In: Hermann, Seelig, 2018) bol testovací nástroj MOBAK 1-2 použitý na longitudinálne meranie pohybových zručností žiakov prvých a druhých ročníkov. Sledoval sa vplyv endogénnych (pohlavie, vek, BMI) a exogénnych faktorov (športová aktivita) na rozvoj oblastí základných pohybových kompetencií. Výskum ukázal, že žiaci si počas

školského roka výrazne zlepšili základné pohybové kompetencie. Ukázalo sa tiež, že tieto zmeny boli individuálne, bez ohľadu na počiatočnú úroveň. Vo vzťahu k pohlaviu výskum ukázal, že chlapci dosiahli výrazne lepšie výkony v manipulačných zručnostiach, zatiaľ čo dievčatá dosiahli o niečo lepší výkon v zručnostiach lokomočných. V súlade s danými výsledkami je zrejmé, že už v tejto ranej fáze detstva sa objavujú rodovo špecifické vývinové tendencie (Herrmann et al., 2017, In: Hermann, Seelig 2018).

## ZÁVER

Naše terénne merania poukazujú na aktuálnu úroveň nadobudnutých pohybových zručností žiakov prvého a druhého ročníka. Na základe výsledkov tak môžeme zistiť výkonnostné rozdiely medzi žiakmi a v jednotlivých kompetenčných oblastiach identifikovať pohybové deficity. Implementácia pohybových úloh zameraných na zvýšenie úrovne pohybových kompetencií u žiakov primárneho stupňa vzdelávania je rozhodujúca z dôvodu veku, keďže v staršom školskom veku je ich nadobúdanie či zlepšenie náročnejšie. Testová batéria MOBAK akceptuje zároveň rozsah pohybových schopností, keďže vzťah pohybových schopností a pohybových zručností je založený na vzájomnom smerovaní od jednej činnosti ku druhej a naopak. Testová batéria MOBAK je aplikovaná s cieľom zhodnotiť pohybové kompetencie u chlapcov a dievčat z pedagogického hľadiska, pričom sa od ostatných testových batérií líši najmä zameraním sa na absolvovanie pohybovej úlohy a nie na techniku vykonávania.

V našich zisteniach intersexuálnych rozdielov sa ukázalo, tak ako naznačujú výsledky v kompetenčnej oblasti manipulačných zručností, chlapci dosiahli signifikantne vyššie skóre v troch zo štyroch položiek - dribling, chytanie a vedenie lopty nohou. Dievčatá predstihujú chlapcov úrovňou lokomočných zručností signifikantne v balansovaní. V kompetenčnej oblasti lokomočných zručností chlapci vykazujú mierne vyššiu úroveň ako ich rovesníčky v položke kotúl vpred, skákanie a beh, avšak nie štatisticky významnú. Pri intersexuálnej komparácii v prvom a druhom ročníku môžeme konštatovať minimálne rozdiely v oblasti pohybových kompetencií.

Na základe hodnôt dosahovaných v jednotlivých položkách aplikovanej testovej batérie sa ukazuje, že najnáročnejšou položkou pre dievčatá a chlapcov je triafanie na cieľ. Dievčatá navyše vykazovali pomerne nízke skóre aj v položke dribling rukou a v druhom ročníku sa ich výkon nezvýšil. Naopak, chlapci sa najlepšie vysporiadali s položkou vedenie lopty nohou, zatiaľ čo dievčatá najvyššie bodové skóre dosiahli v balansovaní a behu.

Za posledné dva roky nastal u detí pokles pohybovej aktivity v dôsledku pandemickej situácie. Žiaci sa nemohli stretávať a bola výrazne obmedzená ich pohybová aktivita. V školskom prostredí sa jedná hlavne o hodiny telesnej a športovej výchovy, ktoré sa vôbec nerealizovali z dôvodu covidových opatrení. Jednotlivé zistenia a výsledky meraní nás nútia zamyslieť sa nad potrebou včasnej intervencie, aby nenastal pokles základných pohybových zručností. Naším záujmom je naďalej sa venovať zisťovaniu aktuálneho stavu pohybových zručností, ich postupnému rozvíjaniu a následnej analýze endogénnych faktorov.

## Literatúra

CARCAMO-OYARZUN, J., PEÑA, S., CUMILEF, P., 2021. Content validity of the MOBAK Battery for the assessment of the curricular motor skill-related aims. In *Physical Education. Estudios Pedagógicos*, roč. XLVIII, č. 1, s. 309 – 322. Dostupné na internete: <[https://www.researchgate.net/publication/361571708\\_Content\\_validity\\_of\\_the\\_MOBAK\\_Battery\\_for\\_the\\_assessment\\_of\\_the\\_curricular\\_motor\\_skill-related\\_aims\\_in\\_Physical\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/361571708_Content_validity_of_the_MOBAK_Battery_for_the_assessment_of_the_curricular_motor_skill-related_aims_in_Physical_Education)>

FLEKOVÁ, P., NOVÁKOVÁ, P., DAĐOVÁ, K. 2021. Odlišnosti v úrovni vybraných motorických kompetencí u dětí předškolního věku s pravidelnou řízenou pohybovou aktivitou a bez ní. [online]. In *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání – Pohybová gramotnost a vzdělávání*. roč. 5, č. 3, s. 35 – 49. ISSN 2533-7882. Dostupné na internete: <[https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/12/Gramotnost\\_03\\_2021\\_FINAL.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/12/Gramotnost_03_2021_FINAL.pdf)>

HERMANN, CH., SEELIG, H. 2014. *MOBAK 1 Basic motor competencies of first grade* [online]. Switzerland: University of Basel, Department of sport. Dostupné na internete: <[https://edoc.unibas.ch/34376/4/20160309134712\\_56e01b5010d64.pdf](https://edoc.unibas.ch/34376/4/20160309134712_56e01b5010d64.pdf)>

HERMANN, CH., SEELIG, H. 2015. *MOBAK 3 Basic motor competencies of third grade*. [online]. Switzerland: University of Basel, Department of sport. Dostupné na internete: <[https://edoc.unibas.ch/41207/2/20151215114309\\_566feebdd8511.pdf](https://edoc.unibas.ch/41207/2/20151215114309_566feebdd8511.pdf)>

HERMANN, CH., SEELIG, H. 2018. Motorische Basiskompetenzen. Departement Sport, Exercise and health from the University of Basel. Dostupné na internete: <[https://www.researchgate.net/publication/328687651\\_Motorische\\_Basiskompetenzen](https://www.researchgate.net/publication/328687651_Motorische_Basiskompetenzen)>

HERMANN, CH., SCHEUER, C., HECK, S. 2021. Evaluation of basic motor competencies in primary school in Luxembourg. *Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Axe 2 – Vers une éducation physique de qualité*. Dostupné na internete: <[https://www.researchgate.net/publication/352906864\\_Evaluation\\_of\\_basic\\_motor\\_competencies\\_in\\_primary\\_school\\_in\\_Luxembourg](https://www.researchgate.net/publication/352906864_Evaluation_of_basic_motor_competencies_in_primary_school_in_Luxembourg)>

KOUŘILOVÁ, I., JANOŠKOVÁ, H. 2021. Realizace pohybových aktivit v předškolním vzdělávání. [online]. In: *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání – Pohybová gramotnost a vzdělávání*. roč. 5, č. 3, s. 23 – 34. ISSN 2533-7882. Dostupné na internete: <[https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/12/Gramotnost\\_03\\_2021\\_FINAL.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/12/Gramotnost_03_2021_FINAL.pdf)>

MASARYKOVÁ, D. 2021. *Pohybové kompetencie v predprimárnom vzdelávaní*. Trnava : Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, ISBN 978-80-568-0224-3.

MĚKOTA, K. CUBEREK, R. 2007. *Pohybové dovednosti - činnosti - výkony*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-1728-8.

RUŽBARSKÁ, I. 2018. *Motorické predpoklady detí v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Prešov : PU PF. ISBN 978-80-555-2185-5.

SEKOT, A. 2015. *Pohybové aktivity pohledem sociologie*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7918-2.

SCHEUER, C., et al. 2021. *MOBAK - Posuzování a rozvoj základních pohybových kompetencí*. [online]. Esch-Alzette : University of Luxembourg, 5494729. Dostupné na internete: <[https://www.researchgate.net/publication/354778453\\_MOBAK\\_Posuzovani\\_a\\_rozvoj\\_zakladnich\\_pohybovych\\_kompetenci\\_DOI:10.5281/zenodo](https://www.researchgate.net/publication/354778453_MOBAK_Posuzovani_a_rozvoj_zakladnich_pohybovych_kompetenci_DOI:10.5281/zenodo)>

SUJOVÁ, L., VLADOVIČOVÁ, N. 2016. Vplyv školskej telesnej výchovy na rozvoj pohybovej výkonnosti a telesnej zdatnosti žiakov 3. ročníka ZŠ v Banskej Bystrici v Slovenskej republike. In *Tělesná kultura*, roč. 39, č. 2, s. 48 – 59. Dostupné na internete: <<https://www.telesnakultura.upol.cz/pdfs/tek/2016/01/06.pdf>>

WHITEHEAD, M. 2013. Stages in Physical Literacy Journey. [online]. In *Journal of Sport Science and Physical Education (ICSSPE)*, Feature : Physical Literacy. Bulletin no. 65, october, s. 52 – 56. ISSN 1728-5909.

**Autor:**

Mgr. Katarína Štetinová, DiS. art.  
Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy  
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove  
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika  
e-mail: katarina.stetinova@smail.unipo.sk

# IMERZIVNÍ VIRTUÁLNÍ PROSTŘEDÍ JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK PRO VÝUKU STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Miroslav Zíka

## Abstrakt

*Virtuální realita nachází stále častější uplatnění v tréninku komunikačních a pedagogicko-psychologických dovedností budoucích učitelů. V rámci disertační práce, jejíž záměry budou v příspěvku představeny, je na Západočeské univerzitě pod názvem Virtuální třída rozvíjeno specifické imerzní prostředí, které simuluje prostředí reálné školní třídy. V příspěvku budou prezentovány technické parametry a didaktická východiska Virtuální třídy, aktuální verze Virtuální třídy i vize jejího rozvoje do budoucna. Virtuální třída je v současné době využívána pro trénink pedagogicko-psychologických dovedností budoucích učitelů geografie. Studenti a didaktici poskytují zpětnou vazbu, díky které je nástroj postupně doplňován o nové prvky (doplňky vybavení třídy, nové typy avatarů, nové akce avatarů, možnost nahrát vlastní prezentaci studentů, nové rozhraní pro nastavení virtuální třídy apod.).*

## ÚVOD

V současné době je virtuální realita vnímána jako záležitost technologická, první zmínku je nicméně možné datovat do roku 1938, kdy je spojována s divadelním dramatikem Antoniem Artaudem. Ten označil divadlo za virtuální realitu „ve kterém postavy, objekty a obrazy nabývají fantasmagorické síly vnitřních vizionářských dramát alchymie.“ (Jeremy, 2014)

Za novodobou virtuální realitu je považován americký spisovatel a počítačový odborník Jaron Lanier, jenž v 90. letech minulého století pracoval pro herní společnost Atari. (Firth, 2013). Spolupodílel se na návrhu rukavice Data Glove, která dovedla manipulovat s předměty ve virtuální realitě. V roce 1985 založil společnost VPL Research, společnost věnující se výhradně virtuální realitě (Kapoun, 2005). Nicméně i přes tuhle významnou osobnost je virtuální reality datován do 70. let 19. století. V roce 1961 byl sestrojen náhlavní displej *Headsight*. Znamější varianta náhlavního displeje je ovšem *Sword of Damocles*, který byl sestaven v roce 1968 (Boas, 2013).

Virtuální realitu lze podle míry interakce rozčlenit do tří podkategorií:

- **Rozšířená realita (augmented reality):** zobrazení vymodelovaného objektu na displeji přenosné elektroniky při současného užití kamery a snímání okolní reality. (Kostov, 2015). Využití zde nacházejí převážně mobily či tablety. Interakce uživatele s virtuální realitou dochází skrze dotykový displej, GPS či gyroskop.
- **Smíšená realita (mixed reality):** představuje ještě intenzivnější propojení virtuální reality se skutečným světem. Oproti rozšířené realitě dochází k projekci modelu již do reálného světa. Publikace *What si Mixed reality?* (Speicher, a další, 2019) definuje tento typ jako kombinaci virtuality s realitou za potřeby specializovaného hardwaru pro zobrazení virtuální části. Příkladem jsou brýle Microsoft HoloLens, na jejichž skla jsou promítány předměty z virtuální reality.
- **Virtuální realita (virtual reality):** maximální propojení uživatele s virtuální realitou, tedy situace, kdy se jedinec nachází v plně virtuálním prostředí. Interakce je zajišťována pomocí pohybových senzorů a náhlavního displeje zajišťující 360° zobrazení. (Speicher, a další, 2019) V současné době se můžeme setkat také s označením imerzní realita (immersive reality), jenž se odvíjí od pojmu imerze – míra pohlcení uživatele virtuální realitou.

## Výzkumný problém

Výzkumný problém je úzce spjat s vývojem aplikace. Během tohoto procesu je velmi důležitá komunikace nad konceptem, pomocí čehož vzniká výsledná podoba požadované aplikace. Tento proces zahrnuje vymezení cílové skupiny, pro kterou je aplikace zamýšlená – v tomto případě se jedná o studenty terciárního vzdělávání pedagogických oborů, tj. budoucí učitele.

*Jak využít Virtuální třídu k rozvoji měkkých dovedností u studentů učitelských oborů?*

Z hlavního výzkumného problému vyplívají dílčí podotázky, na které je nutno se také zaměřit:

- Jaké objekty a funkcionality musí Virtuální třída obsahovat pro zlepšení úrovně imerze?
- Jakým způsobem je vhodné realizovat výcvik ve Virtuální třídě?
- Jaká je účinnost Virtuální třídy na výstup studentů vůči jiným způsobům, např. mikrovýstup, aj?
- Jakým způsobem reagují studenti na Virtuální třídu?
- Jaké jsou postoje studentů k nacvičování pedagogické činnosti ve virtuální realitě?

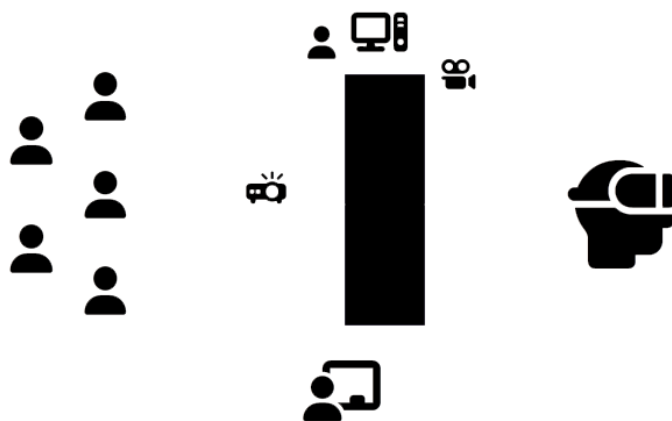
## Pracovní tým

Projekt Virtuální třída je mezifakultní projekt, na kterém se podílí Fakulta pedagogická (FPE) a Fakulta strojní (FST). Jednotliví členové týmu jsou:

- PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D. didaktik, vedoucí pracovního týmu (FPE)
- doc. Ing Petr Hořejší, Ph.D. odborný poradce (FST)
- Mgr. Tomáš Průcha autor pilotní verze Virtuální třídy (FPE)
- Mgr. Jan Fiala, Ph.D. vědecký pracovník, využití VT v komunikaci (FPE)
- Mgr. Miroslav Zíka vědecký pracovník, programátor (FPE)
- Mgr. Václav Duffek vědecký pracovník, využití ve studiu zeměpisu (FPE)
- Bc. Lukáš Vachovec grafik, autor 3D modelu VT (FPE)

## METODOLOGIE

Virtuální třídu lze na základě výše uvedených definic považovat za aplikaci využívající imerzní virtuální realitu. Ve vytvořeném modelu třídy vyučujícího respondenta snímá kamera, pomocí čehož je možné sledovat respondentovu řeč těla. Z neverbální řeči je bohužel z důvodu nasazeného headsetu vyjmuta kategorie mimiky. Ostatní zbylé části (kinezika, gestika, posturologie, proxemika a paralingvistika) je sledována přítomným didaktikem. Přítomno je dále 5 studentů (či méně), kteří s respondentem komunikují a zastupují ve třídě používané avatary. Dochází přitom k částečnému propojení reality a virtuálního modelu, ale jedná se o propojení posilující imerzi modelu.



**Obrázek 1:** Grafické zobrazení prostoru Virtuální třídy v realitě.





**Obrázek 2:** Pohled respondenta.



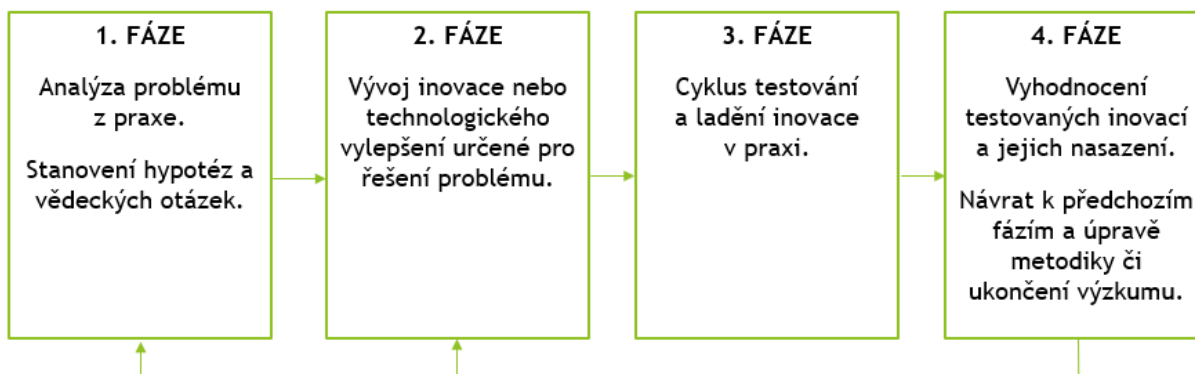
**Obrázek 3:** Sekce nastavení.

## Design-based research

Hlavním cílem *design-based research* není pouze verifikace či falzifikace hypotézy, ale především samotná implementace produktu spjatého s řešeným problémem. Na základě získávaných dat v průběhu výzkumu může dojít k alteraci používaných metod či samotného výzkumného problému. Tento výzkum byl v roce 1992 definován Ann Brown jako “*efektivní intervenci, která by měla být schopna přejít z naší experimentální třídy do průměrných tříd s pr*

*ůměrnými žáky a učiteli, za podpory reálné technologické a personální podpory.*”. Lze ho tedy chápat jako spojení akademické půdy a vzdělávací praxe.

*Design-based research* se dělí do 4 návazných fází, které lze popsat následovně:



**Obrázek 4:** Schéma *design-based research*.

### První etapa

V první etapě se definuje primární výzkumný problém. To zahrnuje stanovení výzkumných otázek, podotázek a hypotéz. Jedná se o přípravnou část celého procesu, během něhož se často jednotliví členové týmu (výzkumníci, praktici a dle zaměření výzkumu také odborníci na danou problematiku) podílejí na tvorbě rešerše literárních či jiných zdrojů.

### Druhá etapa

Následuje výběr metod zkoumající otázky z předchozí fáze. Jejich výběr se dovíjí od zkoumaného jevu, nicméně vždy mají za účel sběr dat. Do výběru výzkumných metod je nutné začlenit také jejich časovou náročnost, finanční zdroje a omezení spjaté se členy týmu. V našem případě tato fáze zahrnuje také modelování a implementaci rozhraní Virtuální třídy. Obecně lze říci, že výstupem druhé etapy je podrobný harmonogram výzkumu a příprava všech potřebných nástrojů (zahrnující také výběr zkušební vzorku).

## Třetí etapa

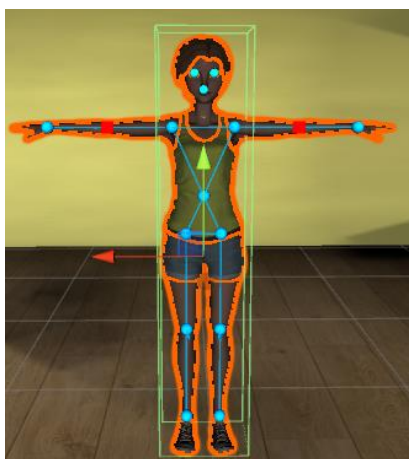
Během třetí etapy dochází k cyklickému ověřování výzkumu, což zahrnuje využití navržené inovace a sledování, jaké výsledky jsou získávány. Počet iterací není pevně dán, odvíjí se od komplikovanosti výzkumu, použitých metod a od počtu respondentů ve výzkumu participující.

## Čtvrtá etapa

Poslední etapa slouží k vyhodnocení proběhlých metod a vyhodnocení získaných dat. Na základě tohoto procesu je možné zkoumání považovat za ukončené (což zahrnuje také vynesení posudku použité implementace) či navrácení k 1. nebo 2. etapě se současnou alterací. Tyto úpravy jsou následně znovu cyklicky ověřovány.

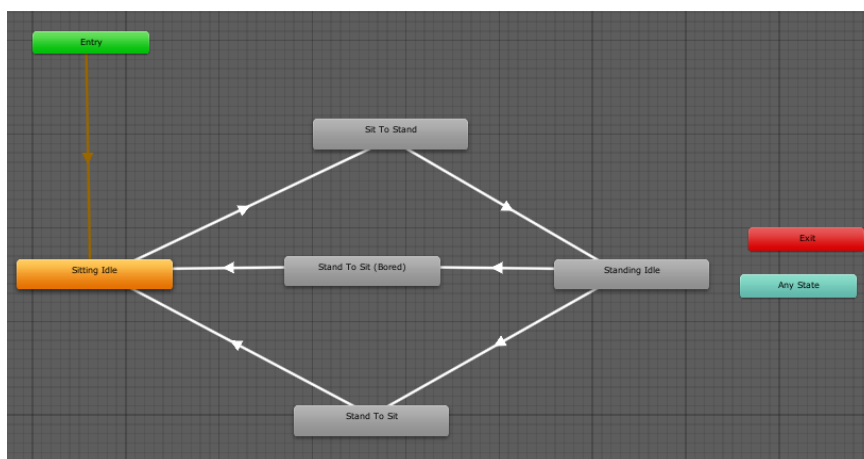
## VÝVOJ

Aplikace je vyvíjena pomocí multiplatformního herního enginu Unity, který poskytuje široké množství nástrojů a prostředků usnadňující implementaci funkcionalit. Herní engine nabízí dvojí způsob programování – programování pomocí jazyka C# a programování zajištěné pomocí knihoven či jiných doplňků. Jedním z projektu používaných doplňků je plugin Final IK, který realizuje animace založené na pohybu jeho kloubů. Na obrázku 3 je kostra znázorněna azurovou barvou.



Obrázek 5: Grafické znázornění kostry modelu.

Chování avatarů je kontrolováno také množinou stavů, kterých mohou nabývat. Jedná se o činnosti, které je možné volat a kontrolovat pomocí stavového ovladače. Avatar v každém stavu může přejít do omezené množiny stavů v závislosti na vlastnostech objektu a nastavených naslouchačů události. Stavový diagram je znázorněn na obrázku 4.



Obrázek 6: Stavový diagram modelu.

## ZÁVĚR

Představený článek čtenáři představuje aplikaci Virtuální třída, která je prozatím testována a vyvíjena na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. V současné době nástroj prodělal široké změny, kdy oproti původní verzi byla úplně změněna grafická podoba jak samotných avatarů, tak také třídy, ve které probíhají krátké úseky výuky. Na základě připomínek bylo také doplněno grafické rozhraní, které umožňuje správu aplikace a přibližuje ji tím ke vzhledu 3D hry. Jedná se především o tvorbu nastavení umožňující variaci prostředí či úplné resetování scény do počáteční podoby.

Projekt byl na základě dvou proběhlých výzkumů upraven a v současné době se plánuje jeho opětovné nasazení. Tentokrát se bude zkoumat jeho uplatnění v pedagogické činnosti a jeho přínos při získávání pedagogických dovedností. Součástí bude také posuzování vlivu na rozvoji měkkých dovedností, které jsou s profesí učitele silně vázány. Kromě tohoto výzkumu bude Virtuální třída dále rozvíjena po grafické i programové stránce, kdy se plánuje vytvoření širšího spektra místností a činností, které avataři budou moci realizovat.

## Literatura

BROWN, A. 1992. Design experiments: Theoretical and methodical challenges in creating complex interventions in classroom settings. In *Journal of the Learning Sciences*. Sv. 2, 2., p. 141 – 178, DOI: 10.1207/s15327809jls0202\_2

BOAS, Y. A. G. V. 2013. Overview of virtual reality technologies. In *Interactive Multimedia Conference*. vol. 2013.

FIRTH, N. 2013. *Interview: The father of VR Jaron Lanier*. 218, New Scientist, str. 21. DOI: 10.1016/S0262-4079(13)61542-0.

JEREMY, N. 2014. *La Réalité virtuelle. Jeremy Norman's HistoryofInformation.com*. [Online] 21. 12. 2019. Dostupné na internete: <<http://www.historyofinformation.com/detail.php?id=1323>>

NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

KAPOUN, J. 2005. Jaron Lanier: První hráč ve virtuální realitě. ScienceWorld. [Online]. Dostupné na internete: <<https://www.scienceworld.cz/clovek/jaron-lanier-prvni-hrac-ve-virtualnim-svete-1862/>>

KOSTOV, G. Y. 2015. *Fostering Player Collaboration Within a Multimodal Co-Located Game*. Fachhochschule Oberösterreich. Interactive Media. Hagenberg, 2015. Diplomová práce.

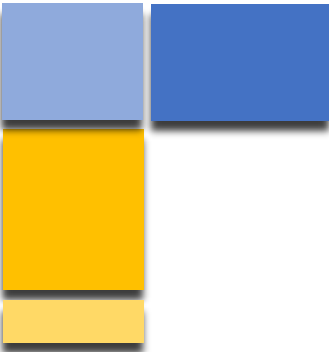
SPEICHER, M., HALL, B. D., NEBELING, M. 2019. *What is Mixed Reality?* Glasgow, DOI: 10.1145/3290605.3300767.

ŠTEMBERGER, T. a Cencic, M., 2016. Design Based Research: The Way of Developing and Implementing Educational Innovation. In *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, vol. 8, no. 3, p. 181 – 189. DOI: 10.18844/wjet.v8i3.621.


VACHOVEC, L. 2021. *Tvorba knihovny modelů pro prostředí tréninku studentů učitelství ve virtuální realitě*. Plzeň: ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI. Fakulta pedagogická, Bakalářská práce.

**Autor:**

Mgr. Miroslav Zíka  
Katedra výpočetní a didaktické techniky  
Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni  
Klatovská tř. 51, 306 14, Plzeň  
e-mail: zikam@kvd.zcu.cz



**JUVENILIA PAEDAGOGICA  
2023**



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

**ISBN 978-80-568-0576-3**

**© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2023**